

Grey Scale #13



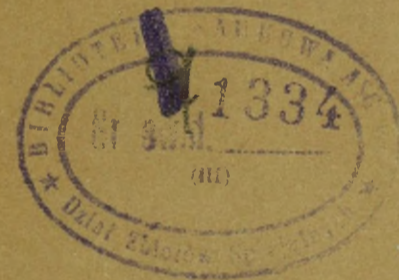
A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



**AKADEMIA
SZTABU GENERALNEGO**
IM. GENERAŁA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

JAWNE
~~POWIERZANE~~

Egz. nr 1



Pplk dypl. Rudolf Józef SZNAJDÉR

**METODYKA NAUCZANIA PRACY
DOWÓDCY PUŁKU W TERENIE**

Rozprawa doktorska



11812

WARSAWA WRZESIEŃ 1982





**AKADEMIA
SZTABU GENERALNEGO**
IM. GENERAŁA BRONI
KAROLA ŚWIERCZEWSKIEGO

JAWNE
~~POUFA~~

Egz. nr.....1



Płk dypl. Rudolf Józef SZNAJDÉR

**METODYKA NAUCZANIA PRACY
DOWÓDCY PUŁKU W TERENIE**

Rozprawa doktorska



11812

WARSZAWA WRZESIEŃ 1982

AKADEMIA SZTABU GENERALNEGO WP
im. gen. broni Karola ŚWIERCZEWSKIEGO

WYDZIAŁ WOJSK LĄDOWYCH

JAWNE

Egz.nr... 1

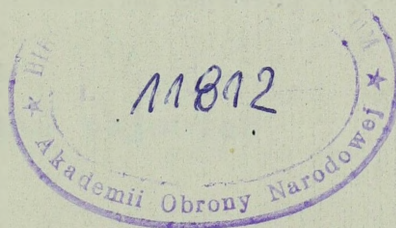
Inekl. Prot. 320/21.03.95 Jm



ppłk dypl. Rudolf Józef SZNAJDER

METODYKA NAUCZANIA PRACY DOWÓDCY
PULIU W TERENIE

/Rozprawa doktorska/



Opracowana pod kierownictwem
naukowym

płk. prof. dr. hab. Juliana KACZMARUKA

WARSZAWA

WRZESIEŃ

1982 r.

SPIS TREŚCI

WSTĘP	3
1. CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA METODYKĘ NAUCZANIA PRACY DOWÓDCY PUŁKU W TERENIE	7
1.1. Czynniki określone w programie szkolenia	7
1.1.1. Cele nauczania	7
1.1.2. Miejsce zajęć terenowych	8
1.1.3. Forma nauczania	10
1.1.4. Treść zajęć	12
1.2. Wymagania w procesie nauczania	15
1.2.1. Podstawowe składniki procesu nauczania	19
1.2.2. Działalność wykładowcy w procesie nauczania	21
2. PRZEBIEG ZAJĘĆ W TERENIE	38
2.1. Przebieg zajęć grupowych	39
2.1.1. Indywidualna praca słuchaczy	40
2.1.2. Sprawdzenie przygotowania się słuchaczy	41
2.1.3. Wprowadzenie do tematu	41
2.2. Przebieg zajęć dowódczo-sztabowych	47
3. NAUCZANIE PRACY DOWÓDCY PUŁKU W TERENIE	53
3.1. Orientowanie w terenie	60
3.2. Rekonesans dowódcy pułku	63
3.3. Stawianie zadań bojowych	66
3.4. Organizowanie współdziałania	67
3.5. Zadania zabezpieczenia działań bojowych	69
3.6. Kierowanie walką	71
ZAKOŃCZENIE	75
ZALĄCZNIKI	
1-8 Sprawozdania z badań	77
WYKAZ LITERATURY	109

WSTĘP

W programie szkolenia ASG WP taktyka ogólna stanowi zasadniczy przedmiot nauczania słuchaczy pierwszego i drugiego roku studiów^{1/}. Spośród różnych form nauczania tego przedmiotu zajęcia dydaktyczne w terenie odgrywają szczególną rolę jeśli zważyć potrzeby przygotowania słuchaczy do organizowania i kierowania działaniami bojowymi. W świetle tych potrzeb na czoło wysuwa się niewątpliwie konieczność skutecznego nauczania słuchaczy pierwszego roku studiów, który obejmuje problematykę organizowania i prowadzenia działań bojowych na szczeblu pułku^{2/}.

Na podstawie dotychczasowej oceny obserwacji procesu nauczania taktyki ogólnej /na pierwszym roku/ dochodzi się do wniosku, iż zajęcia w terenie zajmują ważne miejsce w tym procesie, bowiem z jednej strony uzupełniają /poszerzają/ wiedzę i umiejętności zdobyte drogą innych form nauczania, z drugiej zaś przybliżają w znacznym stopniu realia pola walki.

Praktyka nauczania wykazała również pewien niedosyt materiałów o charakterze metodycznym pomocnych nauczycielom akademickim w procesie dydaktycznym^{3/}. W zasadzie jedynym źródłem /pisany/ stanowiącym podstawę prowadzenia zajęć w terenie są opracowania metodyczne ćwiczeń grupowych. Inne publikacje, włącznie z podstawowym podręcznikiem pt. "Zagadnienia metodyki nauczania w ASG" wydanym w 1970 r., traktują zagadnienia nauczania w sposób szeroki i bardzo ogólnie. Brakuje w nich problematyki z zakresu dydaktyki szczegółowej, do której zaliczyć należy problematykę nauczania w terenie. Tak więc na dzień dzisiejszy nie ma w akademii opracowanej metodyki nauczania pracy dowódcy pułku w terenie. Istnieje ona głównie w świadomości wykładowców z du-

1/ Niniejsza rozprawa dotyczy metodyki nauczania w warunkach ASG WP.

2/ Pułk w niniejszej pracy oznacza pułk ogólnowojskowy /pz, pocz/.

3/ W niniejszej rozprawie stosuje się zamiennie terminy: nauczyciel - wykładowca oraz zajęcia - lekcja - jednostka dydaktyczna.

zym stażem w prowadzeniu zajęć oraz w świadomości nauczycieli prowadzących instruktáže i organizujących proces nauczania.

Ten stan rzeczy zrodził konieczność przebadania problemu i wypracowania podstaw racjonalnego nauczania nacełowanego na podniesienie efektów dydaktycznych. Dlatego też celem badań w niniejszej pracy była próba przedstawienia racjonalnej metodyki nauczania pracy dowódcy pułku w terenie. W świetle powyższych badaniami objęto problematykę metodyki nauczania w zakresie:

- wymagań dydaktycznych w procesie nauczania;
- metodycznego przebiegu zajęć dydaktycznych w terenie;
- sposobów nauczania i doskonalenia czynności dowódcy pułku w terenie podczas organizowania walki oraz kierowania pododdziałkami w walce.

Badania powyższych problemów prowadzono pod kątem określenia reguł i sposobów postępowania, jakimi powinien kierować się wykładowca w procesie nauczania.

Przedstawiona w rozprawie problematyka nie stanowi wyłącznie zbioru wyników badań empirycznych, lecz zawiera także rezultaty badań teoretycznych uzyskanych zwłaszcza metodami: porównania, analogii, uogólnienia oraz eksperymentu myślowego.

W pracy nie badano czynników warunkujących skuteczność nauczania; analizowano jedynie ich wpływ na proces nauczania. Do ważniejszych zaliczono przede wszystkim czynniki określone w programie szkolenia, tj. cele i treść zajęć oraz formy nauczania.

W odniesieniu do wymagań dydaktycznych korzystano, jak już wspomniałem, z dorobku wielu znanych pedagogów cywilnych i wojskowych, a także z wyników obserwacji własnej działalności dydaktycznej.

Ogniskowanie wymagań wokół nauczyciela uzasadnione jest jego kierowniczą rolą w procesie nauczania. Dlatego też poddano analizie przede wszystkim działalność dydaktyczną wykładowcy.

W tym zakresie wyjaśniono, metodą analizy i porównania, potrzeby stosowania w nauczaniu różnorodnych zabiegów dydaktycz-

nych mających na celu między innymi zrozumienie przez słuchaczy istoty nauczanego problemu, pobudzanie do aktywności umysłowej, wyrobienie wyobraźni taktycznej, kształtowanie motywacji itp.

W kwestii metodycznego przebiegu zajęć skupiono rozważania na wykazaniu podstawowych różnic między zajęciami prowadzonymi formą grupową, a zajęciami ćwiczeń dowódczo-sztabowych. Wnioski w tym zakresie w zasadniczym stopniu wynikają z obserwacji własnej działalności dydaktycznej. Niektóre problemy, dotychczas kontrowersyjne, przebadano metodą obserwacji zajęć.

Węzłowa problematyka niniejszej rozprawy dotyczy nauczania słuchaczy zasadniczych czynności w ramach pracy dowódcy pułku w terenie, które w programie szkolenia uczelni ujęto w system zagadnień lekcyjnych.

Badania odnośnych zagadnień prowadzono przede wszystkim pod kątem określenia zakresu i sposobów ich nauczania zarówno w zajęciach grupowych, jak i dowódczo-sztabowych. Przedstawione w tym przedmiocie wnioski są rezultatem prowadzonych badań z zastosowaniem różnych metod. Obok wywiadu i eksperymentu dydaktycznego przeważa metoda obserwacji, którą stosowano podczas zajęć w różnych warunkach terenowych /okolice Warszawy, Kotlina Kłodzka i Wyżyna Krakowsko-Częstochowska/. Niektóre z przedstawionych wniosków zrodziły się również w wyniku własnej działalności dydaktycznej.

Proponowane reguły i sposoby postępowania wykładowcy podczas nauczania niektórych zagadnień mają na względzie potrzeby koncentrowania uwagi na istocie przedmiotu nauczania oraz ukierunkowania w tym względzie myślenia słuchaczy.

Podstawową wartość niniejszej rozprawy - w przekonaniu autora - uzasadnia teza, że nauczanie pracy dowódcy pułku nie może polegać przede wszystkim na mechanicznym i metodycznym egzekwowaniu czynności praktycznych, lecz na stosowaniu zabiegów dydaktycznych w sferze nauczania myślowego dotyczącego /najogólniej biorąc/ zrozumienia zjawisk pola walki, umiejętności dostrzegania problemów w sytuacjach skomplikowanych i znalezienia

nia dróg ich rozwiązania. A zatem, skoro czynności praktyczne są logicznym następstwem operacji myślowych, to proces dydaktyczny powinien tę problematykę obejmować.

Zawarte w rozprawie rozważania nie wyczerpują wszystkich zagadnień metodyki nauczania. Ujęcie procesu nauczania głównie z punktu widzenia pracy wykładowcy spowodowało, że pozostałe składniki tego procesu potraktowano marginesowo. W pracy zatem nie rozpatrzono problemów związanych z procesem uczenia się i wymaganiami dotyczącymi słuchaczy. Nie rozpatrywano również warunków nauczania, środków i pomocy dydaktycznych oraz całego bogactwa problemów sfery przygotowania i organizowania procesu nauczania.

Proces nauczania ściśle wiąże się z kształtowaniem osobowości słuchacza, tak więc nauczanie pracy dowódcy pułku szczególnie sprzyja wyrabianiu, najogólniej mówiąc, cech dowódczych. Tej kwestii w sposób wyraźny w niniejszej rozprawie nie badano i nie rozpatrywano. Niemniej jednak wiele zabiegów dydaktycznych stosowanych w nauczaniu pracy dowódcy pułku zawiera, między innymi, elementy kształtowania osobowości.

Biorąc pod uwagę potrzeby dydaktyczne, wnioski zawarte w niniejszej rozprawie mogą być wykorzystane przede wszystkim przez nauczycieli akademickich parających się nauczaniem taktyki ogólnej. W pewnym zakresie praca niniejsza może również służyć pomocą wykładowcom taktyki ogólnej WSO i CDO oraz słuchaczom ASG WP - kandydatom na przyszłych nauczycieli akademickich.

Pragnę jednocześnie podkreślić, że poddanie analizie badanej problematyki nie byłoby możliwe bez aktywnej pomocy licznego grona nauczycieli akademickich, którym tę drogą składam serdeczne podziękowanie.

1. CZYNNIKI WPLYWAJĄCE NA METODYKĘ NAUCZANIA PRACY DOWÓDCY PUŁKU W TERENIE

1.1. Czynniki określone w programie szkolenia.

1.1.1. Cele nauczania.

Wszelka świadoma działalność zawsze zmierza do realizacji określonych celów. Treść i zakres tych celów są każdorazowo determinowane przez warunki, w jakich się je urzeczywistnia, a także przez środki jakimi się dysponuje.

Jednym z podstawowych czynników wpływających na metodykę nauczania są nakazane do osiągnięcia cele szkoleniowe. Niniejsza praca nie zajmuje się celami z punktu widzenia ich hierarchii, sposobu wyznaczania, klasyfikacji itp. W ASG WP ogólne cele kształcenia, jak również szczegółowe cele wychowania i nauczania są określane bardzo wyraźnie i jednoznacznie. W sferze dydaktyczno-wychowawczej formułowane są cele nauczania poszczególnych przedmiotów realizowanych przez katedry. Z celów tych wynikają szczegółowe cele nauczania każdego problemu a nawet poszczególnych zagadnień. Tak więc cele, jakie należy osiągnąć w nauczaniu pracy dowódcy pułku w terenie są precyzowane w programie szkolenia^{1/}.

Cele nauczania pracy dowódcy pułku w terenie dotyczą, jak gdyby dwóch grup różniących się jakościowo w treści podlegającej nauczaniu. Jedna grupa celów wiąże się z wiedzą taktyczną /zasady i reguły, formy i sposoby działań pododdziałów, oddziałów/, druga natomiast dotyczy umiejętności pracy w roli dowódcy pułku /prowadzenie rekonosansu, stawianie zadań, organizowanie współdziałania itp./.

W każdym niemal zajęciach występują cele jednej i drugiej grupy. Z tego wynika, że metodyka nauczania powinna uwzględnić

1/ Por. Plan tematyczny I kursu Wojsk Lądowych na rok akademicki 1980/81. ASG nr bibl. 04905.

sposoby nauczania problematyki obydwu grup celów.

Obok wyznaczanych dla każdego zajęcia celów nauczania istnieją jeszcze inne bardziej szczegółowe cele zakładane przez wykładowcę. Cele te wynikają ze znajomości słuchaczy /grupy/, wniosków z odbytych wcześniej zajęć, potrzeb indywidualizacji kształcenia itp.

Wykładowca przygotowując zajęcia określa sposób realizacji zarówno celów nakazanych programem szkolenia jak i tych "od siebie". A zatem działalność dydaktyczna wykładowcy, forma organizacyjna zajęć i sposób przebiegu lekcji podporządkowane są celom, do których zmierza nauczanie.

Można jednoznacznie stwierdzić, że metodyka nauczania zależy przede wszystkim od celów nauczania i powinna zapewnić efektywne ich osiągnięcie.

Praktyka dowodzi, że wykładowca, który przygotowuje zajęcia pod kątem tego co chce osiągnąć i jak ma postępować podczas zajęć by nauczyć odnośnego zagadnienia oraz prowadzi je w tym duchu - osiąga zadowalające wyniki. Określenie realnych celów nauczania /częstkowych i ogólnych/, racjonalnie dozowanych i każdorazowo głęboko przemyślanych przez wykładowcę stanowi początek wszelkiej pracy dydaktycznej; początek, z którego wynikają formy i metody, przygotowanie warsztatu nauczycielskiego i inne zabiegi konieczne do znalezienia dróg osiągnięcia zakładanych celów.

1.1.2. Miejsce zajęć terenowych.

Nauczanie pracy dowódcy pułku w terenie realizowane jest głównie w przedmiocie taktyki ogólnej. Tematyka i formy nauczania zawarte w programie szkolenia dotyczą nauczania organizowanego w jednostkach dydaktycznych /zajęciach programowych/. Nie wyczerpuje to nauczania przedmiotu w ogóle, ponieważ proces zdobywania wiedzy obejmuje również pracę słuchaczy podczas nauki własnej.

Nauczanie programowe jest realizowane takimi formami jak: wykłady, repetytoria, seminaria, ćwiczenia różnego rodzaju,

kolokwia i egzaminy. Problematyka nauczania pracy dowódcy pułku w terenie mieści się przede wszystkim w ćwiczeniach taktycznych^{2/}, tak więc w niniejszej pracy nauczanie odnośnej problematyki "umiejscowiono" w akademickich ćwiczeniach taktycznych.

Ćwiczenia taktyczne przyjęto różnie klasyfikować w literaturze dydaktyki wojskowej^{3/}. Metodyka nauczania wymaga spojrzenia na formy ćwiczeń /zajęć/ od strony procesu dydaktycznego czyli form nauczania. Natomiast formy organizacyjne lub jakiegokolwiek inne do metodyki nauczania w zasadzie niczego nie wnoszą^{4/}. Formy nauczania w akademickich ćwiczeniach taktycznych są tylko dwie: grupowa i dowódczo-sztabowa. Literatura dydaktyczna różnie klasyfikuje formy nauczania, głównie z punktu widzenia celów kształcenia, treści nauczania i warunków uczelni. Wojskowe źródła również klasyfikują te pojęcia^{5/}, chociaż nie wyrażają jednoznacznie istniejącego systemu ćwiczeń taktycznych w ASG WP.

Biorąc pod uwagę kryteria klasyfikacyjne, potrzeby dydaktyczne, jak również /uczę przede wszystkim/ istniejący system szkolenia taktycznego w akademii - ćwiczenia objęte są takimi formami jak:

a/ formy organizacyjne ćwiczeń taktycznych:

- ćwiczenia pokazowe;
- ćwiczenia główne;
- ćwiczenia doskonalące, w tym prowadzone: na terenie uczelni i w okolicach Warszawy, na obozach /letni, zimowy/, z wykorzystaniem pociągu;

2/ Ćwiczenia taktyczne - określenie oznaczające formę szkolenia wojskowego. Por. Płk doc.dr J. Zakrzewski. Wybrane zagadnienia z dydaktyki wojskowej. Warszawa, 1974, wyd. ASG, s.106.

3/ Instrukcja o organizacji procesu kształcenia w szkołach i ośrodkach wojskowego szkolnictwa zawodowego. Szkol. 541/76, Warszawa 1976. zał. 3.

4/ W praktyce życia codziennego wiele nieporozumień powoduje utożsamianie form nauczania z formami organizacyjnymi ćwiczeń taktycznych.

5/ Por. Płk doc.dr J. Zakrzewski, wyd. cyt. s. 109, schemat 7.

- ćwiczenia szkieletowe^{6/};
- ćwiczenia sprawdzające;
- ćwiczenia egzaminacyjne.

b/ formy nauczania w ćwiczeniach taktycznych:

- forma grupowa;
- forma dowódczo-sztabowa.

W tym ujęciu wyraźnie można dostrzec wpływ form nauczania na metodykę nauczania, bowiem formy nauczania /b/ mają zastosowanie we wszystkich ćwiczeniach /a/ z wyjątkiem niektórych ćwiczeń: pokazowych, sprawdzających i egzaminacyjnych.

Na metodykę prowadzenia zajęć wpływają również formy nauczania, i one w głównej mierze wskazują na sposób prowadzenia zajęć. Sposób nauczania jakiegokolwiek zagadnienia /problemu/ zależy od formy nauczania, bez względu na to, jakie to będą zajęcia w ujęciu formy organizacyjnej ćwiczenia. Dlatego też w niniejszej pracy uwzględnia się wpływ form nauczania na metodykę nauczania pracy dowódcy pułku w terenie.

1.1.3. Forma nauczania.

Przez formę nauczania^{7/} należy w niniejszej pracy rozumieć organizacyjne warunki nauczania, w ramach których urzeczywistniane są sposoby nauczania. Stanowi ona zewnętrzną organizacyjną stronę nauczania, na którą składa się wiele czynników o charakterze organizacyjnym, czasowym i przestrzennym. Forma nauczania odpowiada na pytania: gdzie, kiedy, w jakim czasie, dla kogo i w jakim układzie organizowane są przedsięwzięcia dydaktyczne /zajęcia/.

6/ Ćwiczenia szkieletowe ze względu na ich specyfikę sklasyfikowane oddzielnie.

7/ Por. Płk dr J. Zakrzewski, ppłk dypl. St. Drozd. Metody i formy szkolenia wojskowego. Warszawa 1967 r. wyd. ASG. Rozdział III.

Ćwiczenie taktyczne w akademii nie konieczne prowadzi się jedną formą nauczania. Należy zaznaczyć, że ćwiczenia taktyczne są realizowane poprzez zajęcia /z wyjątkiem ćwiczenia szkieletowego/. Liczba zajęć w danym ćwiczeniu jest różna^{8/}. Zajęcia z kolei mogą mieć różny charakter w zależności od formy organizacyjnej ćwiczenia. Mogą zatem odbywać się w jednym miejscu /rejonie/ lub w kilku; mogą trwać jednorazowo 2, 4, 6 i więcej godzin lekcyjnych. Forma nauczania jest określona programem szkolenia dla danego zajęcia w ramach ćwiczenia taktycznego. Bywa, że w jednych zajęciach występują obie formy nauczania, np. w niektórych zajęciach dynamicznych ćwiczeń głównych.

Forma nauczania grupowa. Inaczej zwana zajęciem grupowym^{9/} polega głównie na tym, że wszyscy słuchacze występują w jednokowej roli ćwiczącego. Głównym celem zajęć grupowych jest nauczanie określonych zagadnień w sposób pozwalający zrozumieć istotę problemu, interpretować go właściwie i opanować dostatecznie. Forma grupowa jest zasadniczą formą nauczania zagadnień taktycznych w ćwiczeniach głównych /w pomieszczeniach i w terenie/. Na ona również zastosowanie w niektórych zajęciach dowódczo-sztabowych. Dotyczy to zajęć, w których przedmiotem rozważań są problemy dotychczas nie nauczane w zajęciach; bądź sytuacja dydaktyczna wymaga nauczania problemu niedostatecznie rozumianego przez słuchaczy; bądź też z góry planuje się roz-

8/ W niniejszej pracy zajęcia oznaczają jednostkę dydaktyczną, w której nauczane /doskonalone/ są zagadnienia występujące pod wspólnym tematem. W ćwiczeniach akademickich zajęcia są numerowane.

9/ Literatura pedagogiczna określa również przez pojęcie "zajęcia grupowe" - pracę uczniów w zespołach /grupowych/, która polega głównie na wspólnym uczeniu się. Por. T. Lewowicki. Indywidualizacja kształcenia. Warszawa 1977, s. 258; J. Bartecki. Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie. Warszawa 1966.

patrywanie niektórych zagadnień taktycznych formą grupową.

Nauczanie pracy dowódcy pułku w terenie realizowane jest w znacznej mierze poprzez formę grupową. Dlatego też, aby osiągnąć właściwy skutek dydaktyczny wykładowca powinien szczególnie pieczołowicie przygotować i przeprowadzić zajęcia grupowe.

Forma nauczania dowódczo-sztabowa. Istotą tej formy jest to, że słuchacze występują każdy w innej roli /dowódcy, oficera sztabu, szefa rodzaju wojsk itp./ podczas rozwiązywania problemów pola walki. Głównym celem zajęć dowódczo-sztabowych jest nauczanie /doskonalenie/ słuchaczy pracy zespołowej w sztabie pułku. Tą formą są prowadzone zajęcia w ćwiczeniach doskonalących. Specyficznym przedsięwzięciem szkoleniowym prowadzonym formą dowódczo-sztabową jest ćwiczenie szkieletowe, które ze względu na swój charakter nie będzie w tej pracy objęte rozważaniami.

Z powyższego wynika, że skoro problematyka nauczania w ćwiczeniach akademickich mieści się w zajęciach prowadzonych formami grupową i dowódczo-sztabową, metodyka prowadzenia tych zajęć w dużym stopniu wynika z tych form.

1.1.4. Treść zajęć.

Treść nauczania w ćwiczeniach akademickich jest zawarta w programie szkolenia. Zgodnie z nim są opracowane ćwiczenia w taki sposób, by temat objąć jednym lub kilkoma zajęciami. Do poszczególnych zajęć danego ćwiczenia jest przygotowane opracowanie metodyczne zajęcia, które zawiera pełną treść nauczania ułożoną zagadnieniami w kolejności ich przerabiania.

Nauczanie pracy dowódcy pułku w terenie realizowane jest poprzez następujące przedsięwzięcia:

- orientowanie w terenie;
- prowadzenie rekonesansu;
- stawianie zadań bojowych;
- organizowanie współdziałania;
- stawianie zadań zabezpieczenia działań bojowych;

- rozwiązywanie problemów zaistniałych w toku walki.

Powyższa problematyka zawiera potrzeby nauczania, jak gdyby w dwóch dziedzinach: 1/ dotycząca wiedzy taktycznej i 2/ umiejętności pracy w roli dowódcy pułku.

Oczywiście znajomość wiedzy taktycznej jest warunkiem umiejętności pracy dowódcy. Innymi słowy, chcąc przystąpić do nauczania umiejętności pracy dowódcy trzeba, aby słuchacz opanował wiedzę taktyczną, zrozumiał zjawiska pola walki i miał dostatecznie wyrobioną wyobraźnię pola walki. Nie oznacza to, że trzeba w pełni i ściśle przestrzegać w nauczaniu kolejności: teoria - praktyka. Jeśli kanon ten ma, generalnie rzecz biorąc, zastosowanie powszechne, a szczególnie w odniesieniu do nauczania manualnego, to w nauczaniu intelektualnym nie zawsze jest stosowany dosłownie i w pełni. Warunkiem przystąpienia do czynności praktycznych /niektórych/ jest niekoniecznie wszechstronna i gruntowna wiedza, wystarczy opanowanie jej w stopniu umożliwiającym pracę praktyczną. Często w wyniku praktycznego działania opanowane dotychczas zagadnienia teoretyczne zostają wzbogacone; rodzą potrzeby dalszych poszukiwań, uzupełnienia wiedzy teoretycznej. Dlatego też zajęcia terenowe w ASG WP obejmują nie tylko nauczanie pracy dowódcy w sensie czynnościowym, lecz również w sensie treściowym.

Pod względem układu treści problematyka nauczania w terenie, gdy idzie o formalną stronę kolejności przerabiania materiału, odpowiada strukturze liniowej, a bliżej liniowej strukturze łańcuchowej^{10/}. Oznacza to, że dany fragment materiału jest kontynuacją fragmentu poprzedniego i poprzedza fragment następny, przy czym fragmenty w swoisty sposób zachodzą na siebie i czasem trudno je rozdzielić. Z drugiej jednak strony, jeśli spojrzeć na układ treści od strony merytorycznej, to odpowiada on raczej wymaganiom układu spiralnego.

10/ Por: Pedagogika. Warszawa 1977. s. 384.
oraz T. Lewowicki. Indywidualizacja kształcenia. Warszawa 1977, s. 178 i dalsze.

W zajęciach terenowych układ treści charakteryzuje się tym, że przerabiana problematyka nie stanowi całości pracy dowódcy. Materiał nauczania jest fragmentem pracy dowódcy nad organizowaniem walki, a także fragmentem pracy związanej z kierowaniem walką. Trzeba zaznaczyć przy tym, że fragmenty te nie dotyczą ani początku pracy dowódcy, ani też tej pracy nie kończą^{11/}. I jeszcze jedno - praca w terenie bazuje na wnioskach i wynikach dotychczas prowadzonej działalności dowódcy pułku. A zatem problematyka nauczania pracy dowódcy pułku w terenie dotyczy części realizowanych czynności przez dowódcę pułku podczas organizowania walki oraz cząstki jego działalności w toku walki. Wpływa to w sposób istotny na metodykę prowadzenia zajęć, bowiem układ treści wskazuje na potrzebę stosowania nieco innego sposobu prowadzenia zajęć niż ma to miejsce w klasycznym układzie lekcji stosowanym powszechnie w szkolnictwie. Scenariusz zajęć powinien uwzględnić taką konstrukcję nauczania, by w wyobraźni słuchaczy stworzyć obraz ciągłości pracy dowódcy. Inaczej mówiąc, słuchacze powinni "czuć wejście do zajęć" jako ciąg dalszej pracy dowódcy /sztucznie przerywanej/, pracy w której dowódca ma określone zadanie do spełnienia. Przy tym przez całe zajęcia słuchacze powinni być psychicznie obciążeni potrzebą prowadzenia pracy w roli dowódcy w całości mimo, że wykładowca realizuje nauczanie kolejnymi poszczególnymi zagadnieniami. Jest to ważne z dwóch względów. Po pierwsze uświadamia słuchaczom konieczność uwzględnienia wcześniej wypracowanych ocen, wniosków, postanowień itp.; po drugie pozwala słuchaczom łatwiej zrozumieć istotę i opanować zakres pracy dowódcy w całości. Spełnienie tego warunku ma duże znaczenie w nauczaniu, może bowiem przynieść wyraźnie widoczne efekty.

11/ Początek pracy dowódcy dotyczy działania w zakresie organizowania walki, czyli pracy po otrzymaniu zadania bojowego /zarządzenia przygotowawczego/, natomiast kierowanie walką zaczyna się z chwilą rozpoczęcia praktycznych czynności związanych z realizacją zadania bojowego.

Jak już wspomniano nauczanie w terenie obejmuje wiedzę taktyczną i umiejętności pracy dowódcy pułku. Istota nauczania wiedzy taktycznej tkwi w tym, że teren, w którym odbywają się zajęcia powinien być głównym przedmiotem zainteresowania. Teren powinien podpowiadać oceny, uzupełniać wnioski, rozstrzygać ostatecznie kwestie decyzyjne; powinien wreszcie - co ważniejsze w nauczaniu - wzbogacić obraz działania, uzupełniać wyobraźnię i utrwalić wiedzę.

Nauczanie umiejętności pracy dowódcy jest niewątpliwie skomplikowane i dość trudne. Wymaga stosowania przez wykładowcę wielu zabiegów dydaktycznych, jak również odpowiedniego przygotowania się słuchaczy. Praca w roli dowódcy wymaga wiedzy teoretycznej, zmysłu organizacyjnego, umiejętności myślenia abstrakcyjnego i umiejętności wcielania się w rolę. Nauczanie w terenie powinno skupiać uwagę wykładowcy wokół wyrabiania u słuchaczy niezbędnych cech i umiejętności dowódczych.

Z powyższego wynika, że treść nauczania w terenie stanowi jeden z zasadniczych czynników wpływających na metodykę nauczania. Wskazuje ona na dobór takich sposobów prowadzenia zajęć, które rokują pożądane wyniki.

1.2. Wymagania w procesie nauczania.

O powodzeniu nauczania, czyli o stopniu realizacji jego celów i zadań, w głównej mierze decyduje proces nauczania.

Proces nauczania rozumiany jest jako system powiązanej ze sobą działalności nauczyciela i słuchaczy, w toku której nauczyciel kierując pracą słuchaczy, stwarza im warunki sprzyjające uzyskaniu określonych wyników nauczania^{12/}, a tym samym osiągnięcia zakładanych celów nauczania. W tym rozumieniu proces

12/ Por: K. Kruszkowski. Nauczanie programowe w systemie dydaktycznym. Warszawa 1972 r. s. 124.

nauczania nieści w sobie wiele zjawisk dotyczących zarówno nauczyciela jak i słuchacza, a zwłaszcza ich wspólnej działalności wokół tematyki nauczania.

Z bogactwa zjawisk /zasad, reguł, norm/ procesu nauczania, rozumianego szeroko, w pracy znajdują miejsce jedynie te, które dotyczą bezpośrednio metodyki nauczania pracy ówocnej pulki w terenie, a więc dotyczące działalności nauczyciela podczas zajęć programowych. Oznacza to, że w niniejszej pracy nie rozpatruje się i nie bada problemów związanych z konstrukcją celów i zadań nauczania, doбором treści i form, zasadami nauczania i procesem uczenia się.

Badania polskiej literatury pedagogicznej i dostępnej obcojęzycznej wykazują, że w procesie nauczania nie sposób oddzielić poszczególnych jego składników i rozpatrywać je w izolacji od całości. Z drugiej strony dla potrzeb metodyki nauczania celowym jest wyłonienie spośród zjawisk procesu dydaktycznego takich elementów, które w sposób zasadniczy wpływają na poziom nauczania.

Dlatego też niniejszy podrozdział stanowi próbę określenia ważniejszych wymagań odnośnie do procesu nauczania, wypracowanych w wyniku studiów publikacji dydaktycznych oraz obserwacji własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Skoro podczas nauczania w jednostce dydaktycznej zachodzą różne procesy, głównie pomiędzy wykładowcą a słuchaczem, można zatem mówić o sytuacji dydaktycznej. Nazwa "sytuacja dydaktyczna" oznacza w pierwszym rzędzie to, że w akcie nauczania mamy do czynienia z pewną całością, obejmującą różne procesy /logiczne, psychologiczne, socjologiczne itp./. Procesów tych nie można traktować w sposób izolowany, ponieważ każdy z nich oderwany od partycypacji w pozostałych, traci swój właściwy sens. Innymi słowy, sytuacja dydaktyczna jest to powiązana całość a nie suma oddzielnych elementów. Z sumowania takiego w zasadzie żadna całość nie powstanie. Można mówić o nich z osobna, badać je częściowo z osobna, stale jednak trzeba mieć na uwadze, że są to części wyodrębnione sztucznie, które poza całością z ja-

kiej zostały wykluczone, nie mają właściwie realnej racji bytu^{13/}.

Mówiąc o całości, o wykładowcy i słuchaczu, trzeba mieć na uwadze ich wzajemną aktywność podczas zajęć, a nie poza zajęciami. Nieprzerwany kontakt wykładowcy ze słuchaczami polegający na wzajemnym związku psychicznym wokół rozważanych problemów uruchamia w umysłach słuchaczy wszystko to, co składa się na kształtowanie wyobraźni i rozumowanie, uaktywnia ich. Wystarczy bowiem, że podczas zajęć wykładowca zapomni na chwilę o kontakcie ze słuchaczami i będzie kontynuował swą działalność zapatrzonej tylko we własny plan, utarte schematy i formalne zabiegi lekcyjne - słuchacze mogą oderwać się od "sytuacji" co powoduje przerwanie procesu nauczania. Z tego wynika, że podstawowym warunkiem nauczania jest stałe czuwanie wykładowcy nad utrzymaniem kontaktu psychicznego ze słuchaczami.

Sytuacja dydaktyczna wymaga, aby każdy z jej uczestników /wykładowca, słuchacz/ czuł się podmiotem działania a nie jego przedmiotem. Toteż od sposobu działania wykładowcy zależy czy słuchacz uczestniczy w zajęciach aktywnie czy biernie. Załóżmy dla przykładu, że na zajęciach mamy do czynienia z dyskusją, wywołaną bądź pytaniami ze strony słuchaczy, bądź umiejętną sugestią wykładowcy. Jeśli wykładowca przestanie panować nad sytuacją, dając się ponieść tendencji autokratycznej lub jakimś uprzedzeniom do niektórych słuchaczy, jeżeli spotka się z inteligentnymi wypowiedziami przerastającymi jego możliwości umysłowe; jednym słowem jeżeli "poczucie się zagrożony" w swym fałszywie rozumianym autorytecie - sytuacja dydaktyczna została rozegrana nie pedagogicznie, błędnie, kończąc się różnymi konsekwencjami^{14/}.

Aktywność słuchacza w szczególny sposób decyduje o powodzeniu zajęć grupowych w terenie. O wysokiej wartości tych zajęć

13/ Por. Z. Myślakowski. Kontaktowanie i doświadczenie. Warszawa 1961 r. s. 152.

14/ Por. Z. Myślakowski, wyd. cyt., zwłaszcza - rozdział XIII.

decyduje właściwe przygotowanie słuchaczy do uczestniczenia w nich. Wykładowca wskazuje na właściwe kierunki własnych poszukiwań, stwarza przesłanki pobudzenia aktywności słuchaczy do zajęć. Podczas zajęć zaś steruje ich rozumowaniem w kierunku istoty rozważanego problemu. Wspólna aktywność, scalona wspólnością praktycznego zadania, będzie mieć wysoką wartość dydaktyczną. W przypadku, gdy wykładowca zainteresowany wyłącznie odrobieniem swojego pensum oderwie się od tak pojętej całościowej sytuacji, nie przygotuje należycie słuchaczy do zajęć - skazuje ich na bierne uczestnictwo w zajęciach. Słuchacze nie uczestniczące aktywnie w zajęciach stają się przyrządami rejestrującymi słowa, reagują odruchami negatywnymi czyli utratą uwagi^{15/}. Słowem zajęcia, w których brakuje aktywności ze strony wykładowcy i słuchaczy, mogą osłabić motywacje uczenia się słuchaczy co w rezultacie nie przynosi pożądaných wyników nauczania. Tak więc przygotowanie i prowadzenie zajęć powinno w poczynaniach wykładowcy być nacełowane na stałe uaktywnianie słuchaczy, mobilizowanie ich do wysiłku intelektualnego.

Ważną sprawą w procesie nauczania jest dążność wykładowcy do opanowania wiedzy przez słuchaczy w sposób trwały.

Praktyka wskazuje, że szczególnej wagi nabiera to wówczas, gdy w zajęciach przerabia się nowy materiał. Podczas prezentacji nowego materiału wykładowca nie powinien spieszyć się, lecz pozostawić pewien czas zwłoki początkowej, bowiem umysł słuchacza powinien nastawić się do przyjęcia nowego. Wykładowca w tym okresie powinien zdobyć się na cierpliwość, nie wymuszając pośpiechu choćby rzecz wydawała się prosta i jasna. Jest to sprawa spojrzenia; dla wykładowcy jest to spojrzenie wstecz na treści dawno już przetrawione, podczas, gdy dla słuchacza jest to spojrzenie w przód, ku czemuś co dopiero ma być uporządkowane^{16/}. Zjawisko to występuje zazwyczaj podczas pierwszych i kilku ko-

15/ Tamże.

16/ Tamże.

lejszych zajęć. Słuchacze, choć w przeszłości obeznani z pracą w terenie, wykazują pewne braki powodowane potrzebą spojrzenia na teren ze szczybla pułku. Dlatego też w tym etapie nauczania dużego znaczenia nabiera pokaz fragmentu pracy dowódcy pułku prezentowany przez wykładowcę. Obserwacja zajęć wykazuje, że poprawnie demonstrowany fragment pracy dowódcy pułku pozostawia trwały ślad w psychice słuchaczy.

1.2.1. Podstawowe składniki procesu nauczania.

Podstawowymi składnikami procesu nauczania są: słuchacz, nauczyciel i materiał nauczania. Materiał nauczania czyli treść zajęć w terenie w niniejszej pracy nie jest badana /podrozdział 1.1.4./. Natomiast pozostałe składniki rozpatrywane są dla potrzeb metodyki nauczania, a więc pod kątem pracy nauczyciela.

Niniejsze spostrzeżenia /dotyczące zwłaszcza słuchaczy/ nie są wynikiem oddzielnie prowadzonych badań. Zrodziły je wnioski z kilkuletniej obserwacji własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, jak również doświadczenia innych nauczycieli akademickich.

Na pozór wydaje się, że słuchacze jako członkowie grupy szkolnej, nie różnią się w zasadzie między sobą /w strukturze wewnętrznej/ poza cechami zewnętrznie dostrzegalnymi. To częste przeświadczenie jest wynikiem formalnego spojrzenia na rzeczywistość. Bo istotnie wszyscy słuchacze są oficerami mniej więcej o jednakowym stażu zawodowym, często kończyli taki sam kierunek studiów w WSO, podobne kierunki kursów w CDO; pełnili w jednostkach podobne funkcje dowódcze; kierują się jednakowym celem nierzadko na skutek tych samych motywacji. Rzeczywistość jest jednakże nieco inna.

Praktyka dydaktyczna wskazuje, że w procesie nauczania należy widzieć słuchacza również z innej strony. Trzeba uwzględniać jego psychikę w konkretnej sytuacji, w konkretnym dniu. Każdy słuchacz w istocie swej jest indywidualnością niepowtarzalną, zrodzoną różnymi uwarunkowaniami zewnętrznymi i wewnętrznymi. Na psychikę słuchacza wpływają także takie zjawiska jak: stan

rodzinny /w tym aktualna sytuacja rodziny, a nawet odległość jej zamieszkania/; potrzeby intelektualne i fizyczne; dziedzictwo kulturowe; warunki bytowe w akademii; środowisko akademickie; stan zdrowia, kondycja, nawyki, przyzwyczajenia itp. Ponadto psychikę kształtują również cechy umysłowe słuchacza, między innymi takie jak: spostrzegawczość, stopień przyswojenia nowego materiału; bystrość; umiejętność skupiania uwagi, myślenia abstrakcyjnego, dedukowania, indukowania, słownego formułowania myśli, czy wreszcie umiejętności manualne /rysowanie na maple/ itp. Poznanie słuchaczy, ściślej każdego słuchacza, od tej strony ma istotne znaczenie w procesie nauczania. Wykładowca chcąc nawiązać kontakt umysłowy ze słuchaczem podczas zajęć powinien poznać go również, a może przede wszystkim, od strony psychologicznej.

Na proces nauczania składają się również elementy związane z uczeniem się. I choć nie stanowią przedmiotu rozważań w niniejszej pracy trudno nie dostrzec wpływu uczenia się na proces nauczania i ściśle powiązanie tych dwóch procesów. W nauczaniu intelektualnym, z którym wiążą się studia akademickie, uczenie się jest szczególnie ważnym i podstawowym warunkiem osiągania celów dydaktycznych. W warunkach akademii nauczanie opiera się głównie na samodzielnym studiowaniu, na samokształceniu słuchaczy. Zajęcia programowe stanowią jedynie czynnik ukierunkowujący i uzupełniający, stąd też nauczyciel spełnia nie tylko rolę kierowniczą w zajęciach, lecz przede wszystkim rolę organizatora procesu studiowania. Dużego znaczenia w tym procesie nabiera umiejętność kształtowania motywacji, tworzenia atmosfery nauki. Na te zjawiska ogromnie wpływa osobowość nauczyciela, jego szeroka wiedza, doświadczenie pedagogiczne, życzliwość wobec słuchaczy, sprawiedliwość, a nade wszystko wielka miłość do nauczanego przedmiotu. Chyba nie tak nie przyciąga do zainteresowania się przedmiotem nauczania jak wykładowca emocjonalnie zaangażowany. Słuchacze niczym uczniowie przeważnie skłaniają się do przedmiotu nauczania pod wpływem postawy wykładowcy. O takich nauczycielach mówi się jako o uczelni, to oni w oczach słuchaczy stanowią o wartości i randze

przedmiotu nauczania i uczelni. Dla przykładu o prof. T. Kotarbińskim uczniowie tak pisali: "Ktokolwiek znalazł się w otoczeniu Profesora, musiał odczuć to promieniowanie moralne, które sprawia, że nie podobna przejść obok Niego, aby się coś w człowieku nie zmieniło"^{17/}. Mówiąc o wykładach prof. W. Tatarkiewicza "pełnych serca i ognia" ten sam autor stwierdza: "Nawet gdyby istniały drukowane stenogramy z tych wykładów, to i tak sam tekst byłby tylko cieniem żywego słowa, które brzmiało jak cudowna muzyka i wywoływało wspaniałe obrazy"^{18/}.

1.2.2. Działalność wykładowcy w procesie nauczania.

Działalność nauczyciela przyjęło się traktować jako jeden z najważniejszych składników procesu nauczania. Stąd też w niniejszej pracy rozpatruje się wymagania dydaktyczne w procesie nauczania w odniesieniu do czynności nauczyciela. Słuszność takiego postępowania potwierdza rola i znaczenie, jakie przypisuje się nauczycielowi w procesie dydaktycznym. O skuteczności i efektach nauczania decyduje wiele czynników, z których najważniejsze skupiają się wokół nauczyciela, leżą w jego gestii, bądź też stanowią jego działalność. Skoro praca dydaktyczna nauczyciela powinna być skuteczna w stopniu zapewniającym wysokie wyniki, to niezbędna jest analiza tych zjawisk, które mogą czynić tę działalność efektywną.

Działalność dydaktyczna nauczyciela obejmuje szereg zabiegów dotyczących między innymi: podawania nowego materiału lub sprawdzenia opanowania materiału; syntezy materiału; stawiania problemów i kierowania procesem ich rozwiązywania; kształtowania umiejętności praktycznego działania itp.

17/ A. Nowicki. Nauczyciele. Lublin 1981 r. s. 177.

18/ Tamże s. 158.

Praca wykładowcy podczas zajęć w terenie sprowadza się w zasadzie do kontaktu słownego /językowego/^{19/} ze słuchaczami, stąd też język w formie żywego słowa jest zasadniczym "narzędziem" pracy w nauczaniu.

W jakim znaczeniu obodzi tu o "język" i "żywe słowo"? W czym się wyraża praca wykładowcy posługującego się językiem jako "narzędziem"? Językoznawcy posługują się takimi pojęciami jak: "kultura języka", "kultura żywego słowa", czy też "poprawność językowa". Jaki jest zakres tych pojęć i w jakim do siebie pozostają stosunku? Najszersze z nich to pojęcie kultury językowej. Operuje się nim zarówno w odniesieniu do języka pisanego, jak i mówionego. Węższym i podrzędnym do tego pojęcia jest pojęcie poprawności językowej, także zresztą odnoszące się do sposobów posługiwania się językiem w mowie i piśmie. O ile jednak kultura języka oznacza, ogólnie mówiąc, czynny stosunek do swego języka, któremu to stosunkowi towarzyszą świadoma dyspozycja umysłowa /a zatem znajomość reguł językowo-gramatycznych i ich stosowanie w praktyce na zasadzie naturalnego nawyku/, a obok tego szukanie najlepszych wzorów do naśladowania ich, o tyle poprawność językowa sprowadza się do zgodności naszych wypowiedzi /ustnych lub pisemnych/, z aktualnie i ogólnie obowiązującymi normami gramatycznymi^{20/}. Rzecz jasna, że poprawność językowa to obok strony gramatycznej również poprawność stylistyczna itp.

19/ O mowie /języku/ ciekawie i wyczerpująco opisuje J. Vendrys, który stosuje dwa terminy: "langage", przez który rozumie mowę ludzką w ogóle, oraz "langue", gdy ma na myśli jakikolwiek konkretny język, np. francuski czy łacinę. Por. J. Vendrys. Język. Warszawa 1956 r.

20/ Por. J. Krau. Gawędy o żywym słowie. Warszawa 1976 r. s.5-8. Zagadnienia języka i mowy szeroko traktują również: Butler, Kurkowska, Salkiewicz. Kultura Języka Polskiego. Warszawa 1976 r.; Kurkowska, Skorupka. Stylistyka Polska. Warszawa 1959r. oraz J. Vendrys. wyd. cyt.

Wreszcie, ważniejszy w niniejszej pracy, termin "kultura żywego słowa". Żywego znaczy tu - mówionego i słyszanego, a nie pisanego i czytanego. Zatem chodzi o komunikowanie się środkami głosowymi. Jednakże samo komunikowanie się żywym słowem nie mieści w sobie tego wszystkiego co zawiera praca wykładowcy żywym słowem. Łatwo zauważyć, iż przekaz słowny może dotyczyć transmisji myśli wypracowanej niekoniecznie przez wykładowcę, może oznaczać "pośrednictwo" w przekazywaniu informacji odbiorcy. W pracy wykładowcy - tej słownej, tego słowa żywego mieści się pewnego rodzaju działalność, bowiem w słownym przekazie zawarte są myśli wypracowane przez wykładowcę, słowa dobierane są w określonym celu, który dotyczy nie tylko przekazu treści, lecz oddziaływania na słuchaczy /również konkretnych/, wreszcie słowo żywe nie pozostaje bez związku z mimiką emocjonalną^{21/}, ruchami i gestami wykładowcy. Jest to słowo żywego człowieka przekazywane bezpośrednio, inne od żywego słowa pośredniego /magnetofon, telefon, radio itp./, znacznie bogatsze. Dlatego też, aby podkreślić szeroki zakres i bogactwo, jakie zawiera żywe słowo w nauczaniu przyjęto w niniejszej pracy określenie "działalność słowna". Przez działalność słowną rozumie się zatem mowę wykładowcy wespółną z jego gestami i mimiką emocjonalną, które stanowią sylwetkę działającego wykładowcy w jednostce dydaktycznej.

W ten sposób rozumianą działalność słowną wykładowcy poddano analizie pod kątem jej wpływu na metodykę nauczania. Nie oznacza to, że mowa wyraża jedynie określoną treść i stosunek

21/ "Mimika emocjonalna jest jednym ze sposobów międzyludzkiego porozumienia; umiejętności "czytania" z ludzkiej twarzy ułatwia nam kontakty społeczne, a mylna jej interpretacja może być przyczyną niewłaściwych w danej sytuacji zachowań. Słowem, dokładna znajomość mimiki emocjonalnej ma duże znaczenie dla stosunków międzyludzkich". Por. P. Ekman. Mimika emocjonalna, tłum. z "La Recherche", "Problemy", nr 7-8/1981 r.

emocjonalny do wyrażanej treści. Język jako narzędzie działalności wykładowcy rozumie się w tej pracy nie tylko jako formę zewnętrzną przekazu treści, lecz przede wszystkim jako narzędzie wyrażające produkty procesów myślowych i całe bogactwo umiejętności nauczycielskich takich, jak np.: uogólnienie treści, abstrahowanie, tworzenie obrazu, sterowanie procesami logicznego myślenia, a także koncentrowania uwagi słuchaczy, dostrzegania błędów w ich rozumowaniu, kształtowanie aktywności i wiele innych. Obok tego przez działalność słowną rozumie się oddziaływanie słowem mówionym, nie czytany. Słowo wypowiedziane ma tę przewagę nad odczytanym, że przemawia nie tylko treścią, lecz oddziałuje na słuchaczy swoim oryginalnym brzmieniem, tonacją i barwą głosu. Mówieniu towarzyszą sytuacje pozwalające na pomijanie wielu różnych elementów słownych, korzysta się z mimiki i gestów, które podkreślają i dodatkowo wydają to, co zamierza się szczególnie trwale przekazać. Gesty, mimika i ruch prowadzącego zajęcia są bardzo ważnym uzupełnieniem słów - nadają im żywych treści. Uzupełniając wypowiedź, mogą ją jednocześnie modyfikować i to często w sposób nader istotny. W wojskowej praktyce dydaktycznej można często spotkać nie tylko niedocenianie gestów, mimiki i ruchów, ale wręcz walka z tymi objawami powodowane przeświadczeniem, że najważniejsza jest postawa nauczyciela rozumiana jako sylwetka zbliżona do wymagań musztry. Nauczyciel nadmiernie zaangażowany emocjonalnie nie rzadko do przesady gestykulując naraża się na negatywną ocenę. Tak więc nie można "na siłę" stosować gestów, ani też przesadnie "stać sztywno". Gestykulacja nie może wynikać z przeświadczenia, że tak trzeba lub tak nie należy. Lepiej, gdy gestykulacja wynika z autentycznych przeżyć wykładowcy, wówczas może ona wniesić wartości pozytywne.

Prowadzenie zajęć żywym słowem staje się warunkiem zasadniczym w procesie nauczania. Trudno sobie wyobrazić zajęcia w terenie, podczas których wykładowca posługuje się notatkami czytając gotowe teksty, bądź nadmiernie "zagląda" do konspektu.

Notatki czy konspekt nawet najbardziej wyczerpujące, to nie to samo co mówić na ten sam temat samodzielnie. Czytając nie sposób nawiązać żywego i bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami. Nauczyciel zaabsorbowany czytaniem nie widzi reakcji słuchaczy, nie może reagować na ewentualne objawy dezaprobaty lub obojętności. Jeśli dodać, że treścią nauczania w terenie jest praca dowódcy, która obok żywego słowa wymaga wcielenia się w rolę dowódcy, to zasadniczy wniosek może być jeden: zajęcia w terenie muszą być prowadzone wyłącznie żywym słowem.

Można przy tym spotkać się z zarzutem, że zajęcia w terenie prowadzone formą grupową bądź dowódczo-sztabową nie polegają przecież na mowie wykładowej. W większości tych zajęć prezentują się słuchacze, a rola wykładowcy sprowadza się do niezbędnych uwag, podsumowań, omówienia itp. Jeśli przyjąć sytuację najbardziej korzystną dla powyższego argumentu, tzn. takie zajęcia, które wymagają od wykładowcy minimalnego wkładu słownego, to i tak słuchacze oczekują potwierdzenia, oceny i podsumowania swojej działalności. W takiej sytuacji słowa nauczyciela nabierają szczególnych wartości, bowiem najtrudniej podsumować zagadnienie referowane poprawnie. Same zaś pochwały typu: "referowaliście dobrze zagadnienie w zasadzie zostało wyczerpane" itp. - niczego nie wnoszą. W nauczaniu intelektualnym każde, nawet najlepiej zreferowane, zagadnienie nie wyczerpuje wiedzy odnośnego tematu. Nauczyciel jest stale przygotowany do wzbogacania referowanej treści, a to wymaga wiedzy, gruntownego przygotowania się do zajęć, a nade wszystko umiejętności wyłożenia u słuchaczy niedociągnięć nawet najdrobniejszych.

Słowo żywe ma to do siebie, że wymaga nie tylko logicznie uporządkowanych wiadomości rzeczowych, ale zarówno treść, jej kształt i forma, jak i środki przekazu głosowego muszą odpowiadać określonym wymogom. Jeśli żywe słowo powinno angażować emocjonalnie, przemawiać do wyobraźni słuchacza, pobudzać uwagę, to wymaga środków emocjonalnie angażujących, sugestywnych, obrazowo nakreślonych przykładów, odpowiedniej przekonującej argumentacji /racjonalnej i emocjonalnej/.

Skoro oddziaływanie słowno, mieszczące w sobie całe bogactwo intelektualne i możliwości nauczyciela, stanowi zasadniczy składnik nauczania, to nasuwa się niewątpliwie potrzeba przeanalizowania tych zjawisk słowa mówionego, które mogą podnieść nauczanie na wyższy poziom. Zatem celowo jest spojrzeć na język od strony jego dwóch elementów współdziałających względnie niezależnie, tj. element przedmiotowo-logiczny i ekspresywno-emojonalny. Analizowanie każdego z tych elementów z osobna nie jest celowe, bowiem wiele zjawisk nas interesujących mieści się tak w jednym, jak i w drugim elemencie równocześnie.

Badania wykazują, że stosowanie zabiegów słownych przez wykładowców podczas nauczania nie należy do zjawisk powszechnie stosowanych^{22/}. Okazuje się, że jest to dziedzina, którą pominięto w doskonaleniu pedagogicznym nauczycieli akademickich, stąd też mało znana. Z tego, między innymi, względu charakterystyka niektórych /ważniejszych w pracy wykładowcy/ zabiegów słownych wzbogacających nauczanie, może w tej pracy znaleźć uzasadnienie.

Akcent logiczny. Przez "akcent" rozumie się nie tylko wyodrębnianie siłą głosu sylaby w wyrazie, lecz w celu sprawniejszego i łatwiejszego komunikowania się wyodrębniamy nieraz całe wyrazy, chcąc na nich właśnie skupić uwagę słuchaczy. Jest to tak zwany akcent logiczny^{23/}. Dla przykładu warto się zastanowić nad takim zdaniem /wyjętym z decyzji dowódcy pułku/:

"Dwoma batalionami rozbić 132 batalion nieprzyjaciela". Wiadomo o co w tym zdaniu chodzi. Gdy jednak położyć akcent na określonym wyrazie otrzymuje się cztery zupełnie różne treści. I tak:

- jeśli podkreślić mocniejszym głosem wyraz "dwoma", będzie to oznaczać, że istniała alternatywa co do liczby batalionów lub

22/ Sprawozdanie z obserwacji zajęć dydaktycznych - załącznik 1.

23/ Por. J. Kram. Wyd. cyt. s. 43, 49.

- ilości sił i że decyzja w tym względzie została podjęta;
- jeśli zaakcentować słowo "batalionami" wyklucza się ewentualne możliwości użycia sił w innym składzie, np. batalion i dwie kompanie czołgów itp.;
 - kładąc akcent na wyrazie "rozbić" zaznacza się jednoznacznie w decyzji sposób postępowania /tzn. nie okrążyć, nie rozciąć itp./;
 - jeśli wręcz akcent położony na słowach "132" przeciwstawiamy się innej kolejności rozbitcia sił nieprzyjaciela.

Akcent logiczny nie koniecznie dotyczy jednego słowa w zdaniu. Często stosuje się go podkreślając kilka słów, bądź całe zdanie w splecie wyśli. Stosowanie w nauczaniu akcentów logicznych odnosi się do sytuacji, w której wykładowca podkreśla sedno problemu, bądź też podkreśla istotne dla sprawy zagadnienia /pojęcia, słowa/, których słuchacze nie dostrzegli lub pominieli. Tak więc wskazanym jest, aby słuchacze występując w roli dowódcy pułku stosowali akcenty logiczne zwłaszcza podczas stawiania zadań bojowych i organizowania współdziałania.

Pytania retoryczne^{24/} - stanowią ważną figurę stylistyczną pozwalającą na uzyskanie efektu emocjonalnego. Pytania te służą tylko do podkreślenia i uwydatnienia tego, co w informacji najważniejsze. Mają one formę zdania pytającego, na które odpowiedź znajduje się w dalszej treści wystąpienia. Forma pytania pobudza słuchaczy, aktywizuje, zmusza do myślenia, do szukania odpowiedzi. Odpowiedź po chwili jakby podpowiada wykładowca. Chwila ta jest bardzo ważnym momentem psychologicznym, nie bez znaczenia dla siły przekonywania. Oto przykład z zajęć^{25/}, podczas których wykładowca podsumowując rozważania słuchaczy pragnął zwrócić uwagę na istotne momenty: "Dlaczego dowódca

24/ Pytanie retoryczne nie jest pytaniem. Jest wypowiedzią oznajmującą, ale podaną w tonacji pytającej. Por. J. Kram, wyd. cyt. s. 40.

25/ Zajęcia nr 16, ćwiczenia 102G odbyte w dniu 5.1.1981 r.

12 pułku nie używa czołgów, jak to pierwotnie planował, na lewym skrzydle, lecz w środku ugrupowania? Czyż teren nie przesądzi o wyborze tego kierunku uderzenia?" "W jaki sposób skuteczniej rozbić nieprzyjaciela w Rudzienku? jeśli nie jednoczesnym uderzeniem sił głównych wzdłuż szosy, a części sił w skrzydło z kierunku lasu".

Ta sama treść przekazywana w trybie oznajmującym przyjmowana jest najczęściej po prostu "do wiadomości" i nie poza tym. Natomiast zupełnie inna jest reakcja na wypowiedź zakończoną antykadencją. Ona silniej absorbuje ucho, słyhać ją jako pytanie bezpośrednio do słuchaczy adresowane zmuszając do reakcji. Można zatem stwierdzić, że informacja podana w intonacji oznajmującej jest dla naszego ucha /i myśli/ słabszym bodźcem, niż gdy podana jest w intonacji pytającej.

Powtórzenie - jest akcentowaniem emocjonalnym jakiejś treści myślowej w jednym lub kilku zadaniach. Sytuacja dydaktyczna wymaga nieraz stosowania kilkakrotnych powtórzeń ważniejszych myśli w różnych formach i sposobach. Nauczyciele stosują powtórzenia zwłaszcza wówczas, gdy słuchacze nie docenili wpływu bądź znaczenia jakiegoś czynnika dla sedna problemu. Np. "Ocena terenu podpowiada sposób użycia pododdziałów, ocena terenu wskazuje na rozmieszczenie SO artylerii, to właśnie z oceny terenu wynika sposób rozbudowy inżynierskiej; toż w ocenie terenu szukamy odpowiedzi na pytania którądy uderzyć, gdzie rozwinąć, jak podejść, gdzie minować itd.". Stosowanie powtórzeń jest celowe również wtedy, kiedy wykładowca przekazuje nowe treści zwłaszcza trudne w percepcji.

Obok powtórzeń stosuje się często charakterystyczną metodę podkreśleń przez tzw. anafore, która polega na powtarzaniu tych samych wyrazów na początku kilku po sobie następujących zdań, co wzmagaa oddziaływanie na słuchaczy i pozostawia trwały ślad w pamięci. Przykład: "Tam gdzie konieczny jest najwyższy wysiłek i precyzja działania, tam gdzie powstają awaryjne sytuacje, tam gdzie trzeba honorowo oddać krew, tam jest i tam zawsze będzie żołnierz". /Gen. broni W. Jaruzelski, z przemówienia na VI Zjeździe PZPR/.

Obok wspomnianych zabiegów w przekazie słownym stosuje się wiele innych operacji głosowych związanych z artykulacją, frazowaniem, akcentowaniem, intonacją i modulacją. Wszystkie one stanowią składniki kultury żywego słowa, w nauczaniu natomiast mają swoisty wpływ na atmosferę procesu dydaktycznego.

W przekazach pisemnych obowiązuje cały system znaków interpunkcyjnych, które precyzują myśl, dokonują logicznego uściślenia treści /przecinek, myślnik, nawias, dwukropki itp./. W przekazach słownych znaki interpunkcyjne zastępowane są różnego rodzaju operacjami głosowymi zwanymi przestankowaniami słownymi^{26/}. I tak, np. zamiast przecinka stosuje się przerwę słowną; treść napisaną w nawiasie przekazuje się w innej tonacji /nieco ciszej/ od treści zasadniczej i nieco szybciej itd. Generalnie można stwierdzić, że w przekazie słownym należy stosować dużą modulację głosu, wolniej - szybciej, ciszej - głośniej itp. Pamiętajcie należy przy tym, że wszelkie skrajności mogą mieć skutek odwrotny do zamierzonego. Zbyt częste nasilenie głosu, podnoszenie go aż do krzyku, przestaje bardzo szybko działać na słuchacza.

Jedną z cech języka mówionego jest pauzowanie. Ma ono w przekazie słownym dwa oblicza. Jedno stanowi świadomie stosowany i niezwykle istotny element emocjonalny i ekspresji, i impresji. Często znajduje to zastosowanie wówczas, gdy chce się /lub powinno/ wypowiedzieć jakieś ważne słowo, za chwilę mając je już w pogotowiu, ale celowo zawiesza się głos, aby uaktywnić słuchaczy, aby spotęgować ich napięcie myślowe czy też emocjonalne. W tym znaczeniu świadomie stosowana pauza jest zabiegiem celowym i skutecznym. Gorzej, gdy pauzy słowne wynikają z przerwy myślowej, bowiem wówczas najczęściej wykładowca posługuje się tzw. zwrotami retardacyjnymi w ujemnym znaczeniu tego słowa. Są to wtrącenia typu: "że się tak wyrażę";

26/ Por. J. Kram, wyd. cyt. s. 54.

"powiedzmy sobie prawda!"; "słuchajcie, wiecie, rozumiecie" itp. Kultura języka zaleca stosowanie zwrotów retardacyjnych jako elementów pobudzania uwagi słuchaczy.

Innym zabiegiem o dwóch obliczach jest stosowanie elementów humoru w procesie nauczania^{27/}. Wyniki badań prowadzonych w szkołach różnych typów /w ASG WP tego typu badań nie prowadzono/ skłaniają do przytoczenia kilku wskazówek, które mogą mieć zastosowanie również w procesie nauczania w warunkach akademii. Otóż nie każdy wykładowca może stosować techniki humoru, trzeba mieć ku temu pewne dyspozycje psychiczne: dużą wiedzę, umiejętność doboru wątków humoru do danej sytuacji, dużą elastyczność psychiczną, wyrobiony smak estetyczny, umiejętność posługiwania się słowem, a nawet odrobinę talentu.

W procesie nauczania wykorzystuje się właściwości humoru w postaci redukcji napięć emocjonalnych, zwłaszcza przeżyć lękowych. Z przeżyciami lękowymi u słuchaczy spotykać się można dość często. Występują one bardziej wyraźnie w pierwszym okresie szkolenia podczas zajęć grupowych, zwłaszcza wówczas, gdy słuchacze mają występować w roli dowódcy /oficera sztabu itp./. Lęk przyjmuje postać tzw. obawy przed zawstydzeniem. Można to stwierdzić po zachowaniu się słuchaczy /ich mimice/, jak również po braku chęci wystąpienia jako pierwszy - "na ochotnika".

Pozytywną funkcję przypisuje się technice stosowania humoru dla pobudzenia uwagi zwłaszcza podczas zajęć kilkugodzinnych oraz ułatwienia zapamiętania materiału. Ogólnie rzecz biorąc, w procesie nauczania nauczyciel stosując techniki humoru powinien kierować się następującą zasadą: poprzez wywołanie przeżycia humoru zmierzać do wyeliminowania czynników utrudniających funkcjonowanie mechanizmów poznawczych słuchacza. Zatem

27/ Ciekawe i pouczające są wyniki badań i opinie nauczycieli na temat humoru i dowcipu w procesie kształcenia. Por. Cz. Matuszewicz. Humor, dowcip, wychowanie - analiza psychospołeczna. Warszawa 1976 r.

wykładowca nie zabiega przy tych manipulacjach o uatrakcyjnienie treści nauczania, lecz zapewnia jedynie niezbędne warunki przyswojenia tego co przekazuje nauczając^{28/}.

Obok techniki stosowania humoru, korzystnym zjawiskiem rozładowującym napięcia i lęk jest stworzenie atmosfery partnerstwa w zajęciach. Polega to na swego rodzaju zbliżeniu się /psychicznym/ wykładowcy do słuchaczy poprzez wspólne rozwiązywanie problemów. Wykładowca anonując problem zachęca słuchaczy do wspólnych poszukiwań. Może to przyjąć postać: "zastanówmy się wspólnie..."; "spróbujmy razem odpowiedzieć sobie..." itp. Stosowanie takich zabiegów może wytworzyć w psychice słuchaczy przekonanie o potrzebie skierowania uwagi na poszukiwanie dróg /metod/ rozwiązywania problemów, co niewątpliwie rozładowuje napięcie i oddala lęk.

Atmosfera partnerstwa w zajęciach bardzo szybko przekonuje słuchaczy, że dążność do posiadania rozwiązania autorskiego, czy też trafienia w "intencje" wykładowcy nie przynosi żadnych korzyści, jest pozbawione wartości poznawczych.

x

Oddziaływanie powinno angażować emocjonalnie i aktywizować wyobraźnię słuchaczy, to zaś osiągnąć można przede wszystkim przez obrazowość języka. Co prawda celem oddziaływania słownego jest przekazanie określonych treści, ale jeśli treści te mają znaleźć swoje odzwierciedlenie w poglądach, postawach i praktycznym działaniu - słowa nauczyciela powinny być żywe, tzn. zdolne zbliżyć rzeczy dalekie, przeświecić tajemnice, uprzyścić zawiłe, odświeżyć zapomniane, a także stworzyć głębokie przekonanie o prawdzie. Obrazowanie naświetla myśl, odpowiednio ją barwi, czyni wyrazistą, ciekawszą. Celem obrazowania jest nie tyle podawanie wiedzy, co dawanie świadectwa tej wiedzy. Umiejętne obrazowanie ożywia słuchaczy, podtrzymuje

28/ Tamże, s. 201.

uwagę, pozwala wyjaśnić najbardziej zawile problemy, uchwycić i zapamiętać sedno zagadnienia. Wykładowca używa obrazów nie tylko po to, by oświetlały jego słowa i fascynowały słuchaczy. O wiele ważniejsze jest, by treść tłumaczyła się jasno i sugestywnie doprowadzając do najwyższego stopnia komunikatywności myśli.

Językoznawcy przedstawiają całe bogactwo obrazowania słownego, dokonując różnego rodzaju podziału i charakterystyki sposobów obrazowania takich, jak np. metafory, porównania, przypowieści, przenośnie, przeciwstawienia, alegorie itp. - mające zastosowanie w kulturze języka mówionego w ogóle^{29/}.

Biorąc pod uwagę potrzeby stosowania obrazowania słownego w procesie nauczania celowym jest wyodrębnienie takich zjawisk, które znajdują szersze zastosowanie w nauczaniu pracy dowódcy pułku w terenie. Z treści podlegającej nauczaniu w terenie wynika, że obrazowanie słowne ma zastosowanie jak gdyby w dwóch sferach.

1. Pierwsza sfera dotyczy nauczania zagadnień "nowych" bądź tych, które nie zostały właściwie zrozumiane przez słuchaczy. Aby spowodować właściwe i jednoznaczne zrozumienie zagadnienia /zjawiska/ wykładowca może posługiwać się różnymi sposobami obrazowania słownego. Stosuje zatem przykłady /chodzi o przykłady wyjaśniające sens, a nie przykłady wzbogacające treść/, porównania, przenośnie itp.

Jednym z ważniejszych sposobów obrazowania istoty zagadnienia jest stosowanie abstrakcji^{30/}. Posługiwanie się abstrakcją

29/ Przy wyborze "zabiegów" językowych korzystano z takich źródeł jak: Z. Klemensiewicz, Ze studiów nad językiem i stylem. Warszawa 1969 r.; W. Kochański, O. Koszutska, Z. Listkiewicz, Sekrety żywego słowa. Warszawa 1974r; A. Zdanukiewicz, Z zagadnień kultury języka. Teoria - praktyka - szkoła. Warszawa 1973r.

30/ Pozornie zachodzi tu pewnego rodzaju sprzeczność, bo jeśli abstrakcja polega na "odrzućaniu" niepotrzebnych słów, rzeczy itp. dla istoty sprawy, to obrazowanie /zdawałoby się/ wzbogaca słowami tę treść. Otóż obrazowanie to nie konieczne bogactwo ilościowe słów, ale przede wszystkim trafność użycia słów.

O odmianach abstrakcji szerzej traktuje: A. Synowiecki. Byt i myślenie. U źródeł marksistowskiej ontologii i logiki dialektycznej. Warszawa 1980 r. s. 220 i dalsze.

ma szerokie zastosowanie w nauczaniu zagadnień taktycznych i jak się okazuje daje dobre rezultaty. Bez abstrakcji zresztą, proces myślenia byłby niemożliwy. Przy rozpatrywaniu jakiegoś problemu upraszcza się w pewnej mierze daną sytuację, nie troszcząc się wcale o te fakty /rzeczy/, które uznaje się za nieistotne. Wyniki zaś rozumowania będą poprawne wtedy, kiedy obraz stworzony w imaginacji będzie nie idealnie dokładny, lecz wystarczająco dokładny z punktu widzenia założonego celu.

Stosowanie abstrakcji w nauczaniu, jak wykazuje obserwacja zajęć, jest sporadyczne. Nie wynika to bynajmniej z braku potrzeby. W nauczaniu pracy dowódcy pułku wykładowca bardzo często zmuszony jest wyjaśniać wiele problemów niezrozumiałych bądź też niewłaściwie interpretowanych przez słuchaczy. Dlatego też posługiwanie się abstrakcją może ułatwić zrozumienie istoty problemu.

Ważną figurą stylistyczną stosowaną w obrazowaniu słownym jest porównanie. Jest to zestawienie zjawisk albo przedmiotów oparte na ich podobieństwie pod jakimś względem. Porównanie jest skutecznym środkiem zwiększającym ekspresywność mowy i ułatwiającym zrozumienie treści przekazu. W konstrukcji porównania występują między członami wyrazy porównawcze typu: jak, jakby, niby, podobnie, niż, na kształt - mające na celu wskazanie na podobieństwo pewnych zjawisk lub przedmiotów^{31/}.

Oto przykłady zaczerpnięte z badanych zajęć:

1. Podczas stawiania zadań pododdziałom pułku do natarcia słuchacz /w roli dowódcy pułku/ pominął ważne informacje dotyczące czasu realizacji zadania i rubieży do opanowania. Wówczas wykładowca naprowadził myślenie słuchacza stosując takie porównanie: "to tak, jakby umówić się na jutro z dziewczyną nie podając jej miejsca i godziny spotkania".

31/ Słownik Języka Polskiego. t. II. Warszawa 1979 r. s. 828.

2. Podczas kierowania walką obronną pułku słuchacz niesłusznie zdecydował się na wykonanie kontrataku. Wykonanie kontrataku było niecelowe ze względu na znaczną szerokość włamania się nacierającego. Wykładowca posłużył się takim porównaniem: "to jest tak samo jakbyście chcieli w łodzi podwodnej zatkać otwór o średnicy półmetrowej zatyczką do butelki".

Podobnie jak porównania w nauczaniu stosuje się przykłady. I tu pewne wyjaśnienie. Otóż przykłady ze względu na swoją funkcję w nauczaniu bywają dwojakiego rodzaju. Jedne służą do wyjaśnienia istoty zagadnienia i mogą być dobierane z różnych dziedzin życia, byleby pomogły zrozumieć wyjaśnianą kwestię. Inne służą do poszerzenia zakresu wiedzy /przykłady historyczne, z ćwiczeń itp./ lub też potwierdzenia /udokumentowania/ tezy, myśli czy zasady. W praktyce nauczania w ASG WP przyjęło się doceniać jedynie te ostatnie nawet do tego stopnia, że zaleca się ich stosowanie w nauczaniu w ogóle. Tymczasem przykłady /w pierwszym znaczeniu/ spełniają ważną rolę w nauczaniu, bowiem służą pomocą podczas objaśnienia sedna sprawy, ułatwiają zrozumienie meritum zagadnienia. Oto przykład z zajęć. Słuchacz w odpowiedzi dotyczącej kolejności pracy dowódcy po otrzymaniu zadania, wymienił wszystkie czynności, ale w niewłaściwej kolejności. Okazało się, że nie rozumiał w czym tkwi błąd. Wykładowca chcąc ułatwić zrozumienie posłużył się przykładem: "otrzymaliście zadanie - wypisać z encyklopedii hasło wojna. Kolejność czynności będzie taka. Najpierw weźmiecie notes i udacie się do biblioteki, następnie pobierzecie odpowiedni tom encyklopedii i znajdziecie hasło, wreszcie przepiszeć je do notesu. Czy moglibyście najpierw przepisać hasło a potem udać się do biblioteki?"

2. Druga sfera obrazowania słownego odnosi się bezpośrednio do sytuacji pola walki. W każdym niemal zajęciach stosuje się tzw. wprowadzenie w sytuację bojową, które polega na przedstawieniu przez wykładowcę niezbędnych zjawisk i elementów sytuacyjnych stanowiących tło i podstawę rozważań /analiz, ocen itp./ w zajęciach. Ponadto niektóre zajęcia dotyczące zwłaszcza tzw. dynamiki walki, rozpoczynają się "dyktowaniem" przez

wykładowcę sytuacji pola walki /kolejnego położenia wojsk/. Dyktowanie celowe opatrzone w cudzysłów ponieważ, jak wykazują badania^{32/}, w wielu wypadkach rozumiane jest zbyt dosłownie, właśnie jako czynność polegająca na formalnym przekazie położenia pododdziałów i nieprzyjaciela wg zasady z prawa na lewo i od rubieży styczności w głąb ugrupowania. U słuchaczy odbierających informacje dyktowane może się zrodzić przekonanie, że dowódca również na polu walki uzyska w krótkim czasie tyle informacji i w tak szerokim zakresie uszczegółowienia, jak to ma miejsce w zajęciach. Dlatego też wykładowca obrazując zaistniałą sytuację powinien uwzględnić potrzebę stworzenia warunków zbliżonych do rzeczywistych.

Skoro dowódca pułku czerpie dane o zaistniałej sytuacji między innymi z meldunków od podwładnych, z informacji od sztabu dywizji i sąsiadów, to słuchacz ćwiczący w roli dowódcy pułku również powinien uzyskiwać informacje z tych źródeł. Zatem wykładowca przekazując dane o zaistniałej sytuacji czyni to poprzez meldunki podwładnych dowódcy pułku i informacje /sztabu dywizji i sąsiadów/.

Sposobów obrazowania sytuacji zaistniałej na polu walki może być wiele. Wykładowca przekazując meldunki i informacje /w jakikolwiek sposób/ powinien kierować się potrzebą doprowadzenia do wiadomości słuchaczy następujących /głównych/ danych:

1. Z meldunków od dowódców pododdziałów /w tym również organów rozpoznawczych i innych elementów ugrupowania pułku/:
 - czas i sposób przekazania meldunku;
 - charakter działania pododdziału i położenie jego elementów;
 - położenie, charakter działania i ocena nieprzyjaciela;
 - informacje o położeniu i działaniu sąsiadów;

32/ Sprawozdanie z badań - Załącznik 2.

- decyzja dowódcy pododdziału w wyniku zaistniałej sytuacji;
 - straty pododdziału oraz ewentualne prośby do dowódcy pułku.
2. Z informacji od sztabu dywizji:
- czas i sposób przekazania informacji oraz osoba funkcyjna, od której pochodzi informacja;
 - treść informacji;
 - termin i sposób realizacji, jeśli informacja stanowi zarządzenie, zadanie lub wytyczne;
 - sposób i termin meldowania, jeśli treść informacji tego wymaga.
3. Z informacji od sąsiadów pułku:
- czas, sposób i nadawca informacji;
 - charakter działania sąsiada i jego położenie;
 - dane o nieprzyjacielu dotyczące również pułku;
 - ewentualne prośby dotyczące udzielenia pomocy przez pułk lub ewentualne dane dotyczące sposobu współdziałania z pułkiem.

Każdorazowo zakres danych, sposób przekazania, jak również kolejność meldunków jest różna w zależności od potrzeb nauczania problemu, który w następstwie zaistniałej sytuacji jest przedmiotem rozważań podczas zajęć. Innymi słowy treść zajęć i potrzeby nauczania wskazują na sposób i zakres obrazowania sytuacji pola walki.

x

W podsumowaniu tego rozdziału wypada jeszcze raz stwierdzić, że na metodykę nauczania zasadniczy wpływ wywierają: cele i treść zajęć oraz forma nauczania. Są to czynniki nie tylko kształtujące metodykę, lecz również wskazujące na potrzeby ustawicznego poszukiwania coraz to doskonalszych i skuteczniejszych sposobów nauczania.

Skoro cele nauczania realizowane są między innymi w procesie dydaktycznym, którego podstawowym składnikiem jest nauczyciel, to większość wymagań procesu nauczania dotyczy nauczyciela odpowiedzialnego za organizację, przebieg i wyniki

nauczania. Dlatego też, obok doskonałej znajomości przedmiotu nauczania, wymaga się od nauczyciela: stałego doskonalenia umiejętności pedagogicznych; znajomości psychiki słuchacza; umiejętności kształtowania motywacji uczenia się, pobudzania aktywności.

Nauczanie pracy dowódcy pułku w terenie, realizowane w zasadzie poprzez działalność słowną nauczyciela, wymaga od niego stałego doskonalenia kultury języka, stosowania w nauczaniu różnorodnych zabiegów językowych ułatwiających słuchaczom zrozumienie i opanowanie nauczanego problemu.

2. PRZEBIEG ZAJĘĆ W TERENIE

W literaturze dydaktycznej spotyka się różną terminologię dotyczącą przebiegu zajęć, a mianowicie - tok^{1/}, struktura^{2/} oraz budowa lekcji^{3/}. W istocie każdy z tych terminów oznacza to samo.

W niniejszej rozprawie przez termin przebieg zajęć rozumie się kolejność czynności wykładowcy i słuchaczy podczas zajęć. Dotyczy to czynności nie tylko natury formalnej, lecz przede wszystkim czynności wynikających z głównych funkcji dydaktycznych zajęć^{4/}.

Budowa wewnętrzna lekcji, zdaniem W. Zaczyńskiego^{5/}, zależy od wielu czynników, a przede wszystkim od najbliższego celu dydaktycznego lekcji i zastosowanych na niej metod i środków oraz swoistych cech treściowych zajęć lekcyjnych. Tak więc lekcja poświęcona poznawaniu faktów różnić się musi od lekcji poświęconej kontroli i ocenie lub kształtowaniu umiejętności i nawyków^{6/}.

Budowa zajęcia w terenie /w warunkach akademii/ również zależy od celu i treści. Na jej kształt wpływają ponadto czynniki właściwe, chyba tylko zajęciom taktycznym w szkolnictwie

1/ Por. T. Lewowicki. Indywidualizacja kształcenia. Warszawa 1977 r. s. 230.

2/ Por. T. Nowacki. Podstawy dydaktyki zawodowej. Warszawa 1971r. s. 462; oraz Cz. Kupisiewicz. Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1978 r. s. 234.

3/ Por. W. Okoń. Zarys dydaktyki. Warszawa 1957 r. s. 126.

4/ Główna funkcja dydaktyczna wynika przede wszystkim z celu i może dotyczyć: nauczania, sprawdzania, doskonalenia, utrwalania wiedzy /umiejętności/ itp. Por. Cz. Kupisiewicz, wyd. cyt. s. 234.

5/ Por. Pedagogika. Warszawa 1977 r. s. 458.

6/ Struktura lekcji, uzależniona od celów, treści i metod - jest zarazem podobna wobec różnych typów lekcji, określanych z kolei stosownie do ich głównych funkcji dydaktycznych. Por. Cz. Kupisiewicz, wyd. cyt. s. 234-236.

wojskowym, a mianowicie: przygotowanie się słuchaczy do zajęć w określonym zakresie oraz potrzeby nauczania w dwóch sferach - myślenia taktycznego oraz czynności w ramach pracy dowódcy pułku.^{7/}

Zajęcia w terenie poprzedza się instruktażem dla wykładowców, podczas którego dokonuje się szeregu ustaleń dotyczących przebiegu zajęć. Przede wszystkim określa się: czas przerabiania kolejnych czynności /zagadnień/; sposób sprawdzenia przygotowania się słuchaczy do zajęć; zakres i treść osobistych pokazów wykładowcy; problemy taktyczne do grupowego rozpatrzenia /w zajęciach dowódczo-sztabowych/ i inne. Ustalenia dokonane podczas instruktażu stają się wytycznymi dla wykładowców. Na podstawie wytycznych wykładowca opracowuje scenariusz zajęć /zwany: planem-konspoktem/, który stanowi metodyczny obraz przebiegu zajęć.

Zajęcia w terenie w zależności od tematu, liczby zagadnień, celów, czasu trwania, a przede wszystkim formy nauczania - przyjmują określony przebieg. Wprawdzie wszystkie zajęcia składają się /uogólniając/ z trzech zasadniczych części, tj. części wstępnej, części głównej i części końcowej, to jednak o metodycznym przebiegu zajęcia decyduje przyjęta w nim forma nauczania. Tak więc przebieg zajęć, w niniejszej pracy, rozpatruje się głównie w odniesieniu do form nauczania, tj. formy grupowej i formy dowódczo-sztabowej.

2.1. Przebieg zajęć grupowych.

Zajęcia grupowe w terenie przyjmują zazwyczaj, o czym była już mowa, następujący przebieg: część wstępna, część główna i część końcowa.

Część wstępna zawiera zwykle trzy czynnościowo różne przedsięwzięcia: indywidualna praca słuchaczy, sprawdzenie przygotowania się słuchaczy do zajęć i wprowadzenie do tematu.

^{7/} Szerzej na ten temat - patrz rozdz. 3.

2.1.1. Indywidualna praca słuchaczy.

W wyznaczonym na pracę indywidualną czasie słuchacze wykonują następujące czynności: orientują się w terenie pod względem topograficznym i taktycznym; konfrontują przyjęte na podstawie mapy rozwiązania /decyzje/ z terenem; przygotowują się do pracy w roli dowódcy pułku^{8/}. Do wykonania tych czynności wyznacza się z reguły 10 minut^{9/}.

Badania wykazują, że czas potrzebny słuchaczom do wykonania wspomnianych czynności jest różny, zależny od wielu czynników, z których trzy należy wyróżnić jako zasadnicze^{10/}:

- 1/ praktyka pracy w terenie /w pierwszym i kilku kolejnych zajęciach słuchacze dłużej pracują, niż w zajęciach drugiego okresu szkolenia/;
- 2/ liczba przerabianych zagadnień /im większy zakres pracy dowódcy pułku, tym dłuższy czas/;
- 3/ charakter terenu /w terenie bogatym w pokrycie i różnorodnym w rzeźbie, słuchacze dłużej pracują niż w terenie uboższym/.

Biorąc pod uwagę powyższe potrzeby, wyniki badań, jak również cele nauczania w określonych zajęciach, można dojść do wniosku, że czas wyznaczony słuchaczom do indywidualnej pracy nie

8/ Zakres przygotowania się do pracy w roli dowódcy pułku jest różny, zależny od liczby przerabianych zagadnień, np. rekonosans i stawianie zadań bojowych; rekonosans, stawianie zadań i organizowanie współdziałania; ocena sytuacji w toku walki, stawianie zadań i organizowanie współdziałania itp.

9/ Por. Opracowania metodyczne ćwiczeń głównych dla I Kursu Ml. Podczas instruktaży do zajęć w terenie również określa się 10 minut /jako reguła/.

10/ Sprawozdanie z badań - załącznik 3.

powinien być krótszy niż 20 minut, średnio zaś winien kształtować się w granicach 20-30 minut.

2.1.2. Sprawdzenie przygotowania się słuchaczy.

Podczas sprawdzenia przygotowania się słuchaczy do zajęć kontroluje się zazwyczaj wykonanie pracy zalecanej podczas konsultacji. W zależności od zakresu przerabianej problematyki w zajęciach, słuchacze podczas nauki własnej przygotowują niezbędne do pracy w terenie notatki /dokumenty/. Dla przykładu w ćwiczeniu ASG WP w roku akademickim 1981/82 /nr 104G/ słuchacze przygotowują: mapy do pracy, plan rekonesansu i zapis zadań bojowych^{11/}. Niezależnie od nakazanych czynności wykładowca kontroluje często wyniki orientowania się poprzez sprawdzenie na mapach słuchaczy miejsca stania w terenie. Czynność ta pozwala wykładowcy sprawdzić wszystkich słuchaczy w zakresie poprawnego orientowania się.

2.1.3. Wprowadzenie do tematu.

Wymagania dotyczące wprowadzenia do tematu są różne^{12/}. Obserwacja własnej działalności dydaktycznej wykazuje, że w różnych okresach różne są ustalenia co do formalnej strony rozpoczęcia zajęć. Do reguły niemal należy podanie przez wykładowcę tematu zajęć, celu^{13/} i kolejności przerabiania zagadnień. Jest to niewątpliwie zadośćuczynienie formalnej stronie lekcji /typowe dla zajęć w salach/, nie zawsze uzasadnionej potrzebami nauczania.

11/ Ustalenia w tym zakresie zapadają podczas instruktazu do zajęć, ponadto określone są w opracowaniach metodycznych w części dotyczącej przebiegu zajęć /zazwyczaj w punkcie 1 zwanym organizacją zajęć/.

12/ Podczas doroczych kursów metodycznych organizowanych w ASG WP ustala się zazwyczaj między innymi sposób rozpoczęcia zajęć.

13/ Niekiedy zaleca się podanie celu zajęć podczas omówienia zajęć. Sprowadza się to do stwierdzenia typu: "cel zajęć został osiągnięty w stopniu /dobrym, dostatecznym itp./".

Zajęcia w terenie, jako ciąg pracy dowódcy pułku /por. 1.1.4/, wymagają wprowadzenia słuchaczy w sytuację. Stworzony obraz pracy dowódcy pozwoli zrozumieć potrzebę jej kontynuacji, natomiast podanie tematu, celu i zagadnień itp., obrazu tego raczej nie wytworzy. Należy ponadto dodać, że każde zajęcia w terenie jest poprzedzane konsultacjami, podczas których ukierunkowuje się słuchaczy do zajęć, a w jego ramach podaje temat zajęć, cel i kolejność przerabianych zagadnień.

Biorąc pod uwagę potrzeby nauczania niezbędnym staje się stworzenie obrazu zaistniałej sytuacji na polu walki ze szczególnym uwzględnieniem kolejności pracy dowódcy pułku. Zajęcia w terenie rozpoczynają się zazwyczaj na punkcie pracy dowódcy pułku. Dlatego czynności, które dowódca pułku realizuje podczas dojazdu do punktu pracy są z zasady pomijane. Tymczasem w warunkach bojowych dowódca w czasie dojazdu do punktu pracy wykonuje szereg czynności, np. podczas rekonesansu do natarcia z marszu: rozpoznaje drogi przegrupowania pułku do rubieży ataku, określa punkty rozwijania pododdziałów itp.

Rekonesans - jak z powyższego wynika - nie zaczyna się i nie kończy na punkcie pracy. Czynności dowódcy pułku realizowane poza punktem pracy powinny przede wszystkim mieć swoje odbicie w zajęciach. Dlatego też przed przystąpieniem do części głównej zajęć celowym jest wyjaśnienie i omówienie zakresu czynności dowódcy pułku realizowanych podczas dojazdu do punktu pracy. Na przykład w ćwiczeniu opracowanym na rok akademicki 1980/81 /nr 102G/ nt. "Rekonesans do natarcia z marszu", wprowadzenie w sytuację może sprowadzać się do stwierdzenia: "Zgodnie z planem pracy dowódca 10 pz z grupą operacyjną udał się na punkt pracy drogą, którą 1 bp podejździe do rubieży ataku. Rozpoznał drogę podejścia, wskazał punkty rozwijania i określił rubieżę rozwinięcia. O 16.30 przybył w ten rejon, gdzie oczekuje go dowódca 1/5 pz".

Reasumując należy stwierdzić, że system zajęć grupowych z jednej strony sztucznie jak gdyby przerywa ciągłość pracy dowódcy, z drugiej zaś pomija niektóre czynności. Z tego też

względu zachodzi potrzeba stworzenia atmosfery ciągłości pracy oraz omówienia czynności dowódcy, których nie przerabia się podczas zajęć. Nasuwa się zatem wniosek następujący: wprowadzenie w sytuację bojową przed rozpoczęciem nauczania w terenie należy traktować jako regułę.

Część główna stanowi zasadniczy etap zajęć, w którym przerabia się poszczególne zagadnienia w kolejności określonej w programie szkolenia. Strona metodyczna, a więc sposób postępowania wykładowcy podczas nauczania znajduje swoje miejsce w poszczególnych opracowaniach metodycznych zajęć^{14/} oraz w instruktażach dla wykładowców. Ogólnie rzecz biorąc wskazówki metodyczne ustalane podczas instruktaży dotyczą sposobu nauczania zagadnień w następującej kolejności:

- 1/ wystąpienie słuchacza w roli dowódcy pułku obejmujące określoną czynność, np. przeprowadzenie rekonesansu, lub postawienia zadań bojowych dla batalionów pierwszego rzutu itp.;
- 2/ uwagi, uzupełnienia, względnie inne rozwiązania pozostałych słuchaczy grupy;
- 3/ ustosunkowanie się wykładowcy do referującego słuchacza i uwag grupy.

Ponadto określa się, który fragment wykładowca prezentuje osobiście w roli dowódcy pułku.

Przeprowadzone badania wykazują, że w większości zajęcia przebiegają zgodnie z wytycznymi, dotyczy to zwłaszcza kolejności przerabiania zagadnień, przestrzegania czasu i stereotypowej działalności wykładowcy^{15/}.

14/ Wskazówki zawarte w opracowaniach metodycznych trudno nazwać metodycznymi, gdyż z reguły dotyczą strony organizacyjnej zajęć. Por. Opracowania metodyczne ćwiczeń głównych dla I kursu WL, punkt "wskazówki organizacyjno-metodyczne" oraz punkt "przebieg zajęć".

15/ Sprawozdanie z badań - załącznik 4.

Działalność ta /stereotypowa/ polega między innymi na sprawdzeniu rozwiązań prezentowanych przez słuchaczy i porównaniu ich do rozwiązania autorskiego. Istotę powyższego zjawiska ilustruje następujący przykład:

Zajęcia dotyczą rozwiązania problemu A. Słuchaczom nakazano przygotować rozwiązanie tego problemu /A/ w czasie nauki własnej. Wykładowca dysponuje rozwiązaniem autorskim problemu. Podczas zajęć wyznaczony słuchacz referuje własne rozwiązanie problemu. Wykładowca słuchając wypowiedzi słuchacza mimo woli skupia uwagę na elementach /wnioskach/, które nie mieszczą się w rozwiązaniu autorskim, lub stanowią zgola inne od autorskiego rozwiązanie. W rezultacie wykładowca, ustosunkowując się do wypowiedzi słuchacza pod wpływem rozwiązania autorskiego, na zasadzie weryfikacji odrzuca odchylenia, akceptuje trafienia - słowem "ustawia" tok rozumowania słuchaczy w kierunku rozwiązania A.

Istnienie tego zjawiska, a nawet jego znaczne rozpowszechnienie się potwierdzają dwa argumenty:

1. Nagnanna dążność słuchaczy do zdobycia przed zajęciami rozwiązań autorskich.
2. Częste uwagi niektórych wykładowców dotyczące trudności w prowadzeniu zajęć, do których słuchacze dysponują rozwiązaniami. Ponadto w ćwiczeniach, do których nie ma opracowań metodycznych /ćwiczenia dowódczo-sztabowe/ niektórzy wykładowcy domagają się od autora ćwiczenia rozwiązań sytuacyjnych.

Wyżej przytoczony przykład wyraźnie pozwala dostrzec metodę nauczania, która z punktu widzenia zarówno celów, jak i istoty nauczania jest mało efektywna.

Nauczanie pracy dowódcy pułku w ramach rozwiązywania problemów sytuacji pola walki polega na poszukiwaniu sposobów /dróg/ rozwiązywania problemów^{16/}, natomiast dążność do trafienia w rozwiązanie /efekt końcowy/ poszukiwania tych sposobów z pewnością nie nauczy.

16/ Szerzej na ten temat w rozdziale 3.

Przedstawiony sposób postępowania, co w pełni potwierdzają wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na sprecyzowanie kilku istotnych wniosków:

1. Proces nauczania nie może polegać jedynie na egzekwowaniu, sprawdzaniu i korygowaniu problemów rozwiązywanych przez słuchaczy. Niezbędne jest przede wszystkim poszukiwanie metod podejścia do rozwiązywania problemów.
2. Strona organizacyjna i formalna zajęć powinny spełniać drugorzędną rolę - następstwo wynikające z celu i treści nauczania.
3. Kierowanie procesem nauczania wymaga od wykładowcy niezbędnej wiedzy dydaktycznej.

Część końcowa obejmuje czynności wykładowcy w ramach podsumowania i omówienia zajęć.

Instruktaże do zajęć oraz wytyczne przełożonych nakładają na wykładowcę obowiązek dokładnego omówienia wyników uzyskanych przez poszczególnych słuchaczy /imiennie/ w toku zajęć. Słuchaczowi, który uzyskał ocenę niedostateczną wykładowca określa zakres materiału i termin zaliczania^{17/}. Zaleca się również wzbogacanie zajęć przykładami historycznymi i z ćwiczeń z wojskami.

W opracowaniach metodycznych część końcowa zajęć znajduje się w punkcie "omówienie zajęć", w którym poza czasem trwania /10'/ z reguły znajduje się kilka wskazówek o treści zbliżonej do wytycznych z instruktażu.

Część końcowa zajęć z punktu widzenia celów i treści zajęć oraz wytycznych przełożonych wymaga od wykładowcy czynności mających na celu:

- podsumowanie pracy dowódcy pułku;
- poszerzenie i ugruntowanie nauczanej problematyki;
- omówienie wyników uzyskanych przez słuchaczy.

Podsumowanie pracy dowódcy pułku polega na przedstawieniu zasięgu tej pracy w sposób obrazujący czynności dowódcy w terenie i kilku najbliższych czynności następujących po sobie.

17/ Wytyczne szefa KTO /ustne/ do szkolenia w roku 1981/82.

Na przykład w uprzednio wspomnianym ćwiczeniu nr 102G podsumowanie może brzmieć: "Dowódca pułku w tym rejonie uzgodnił z dowódcą 1/5 pz działania wykonywane przez 1/5 pz na korzyść pułku; przeprowadził rekonesans i postawił zadania bojowe pododdziałom działającym na tym kierunku. W ten sposób dowódca 10 pz zakończył pracę na tym punkcie. Obecnie, zgodnie z planem, dowódca wraca na SD pułku drogą przegrupowania 3 bp, gdzie ustali i wskaże rubież rozwinięcia, punkty rozwijania i ewentualne drogi obejścia niewralgicznych rejonów. Po przybyciu na SD dowódca pułku przygotowuje się do meldowania swojej decyzji dowódcy 3 DZ, który przybędzie około 18.30".

W ten sposób wykładowca zobrazował w miejscu i czasie fragment ciągłości pracy, która nie kończy się /wraz z zajęciami/ na punkcie rekonesansowym, lecz wzbogacona o wnioski z terenu trwa.

Poszerzenie i ugruntowanie nauczanej problematyki może polegać na przedstawieniu przez wykładowcę przykładu historycznego lub przykładu z ćwiczeń wojsk. Przykłady, rzecz zrozumiała, powinny być w miarę możliwości tematycznie związane z zakresem nauczanej problematyki, szczeblem pułku i terenem /przynajmniej jego charakterem/.

Obserwacja zajęć wykazuje, że z punktu widzenia potrzeb nauczania dużego znaczenia nabiera "żywy pokaz" pracy dowódcy w wykonaniu wykładowcy. Dlatego też obok przykładów historycznych i z ćwiczeń wykładowca powinien mieć na uwadze ewentualny pokaz działania w roli dowódcy pułku, zwłaszcza wówczas, gdy słuchacze wykazują słabsze umiejętności tej pracy.

Omówienie wyników uzyskanych przez słuchaczy jest ostatnią czynnością wykładowcy w zajęciu. Może ono przebiegać w różny sposób, który z punktu widzenia celu i zadań nauczania nie ma większego znaczenia.

Ważniejszą sprawą od ustaleń formalnych jest niewątpliwie aspekt wychowawczy, który w działalności wykładowcy istnieje niezależnie od rodzaju tej działalności. Omówienie zajęć jest jedną z lepszych "okazji" kształtowania motywacji uczenia się

oraz wyrabiania ambicji u słuchaczy. Dlatego też sposób omówienia zajęć może być różny, zależny od wielu czynników, z których nie bez znaczenia jest znajomość psychiki słuchaczy.

Reasurując - omówienie może mieć charakter przeglądu zajęć z uwzględnieniem elementów oceny przygotowania się słuchaczy do zajęć, przebiegu zajęć ze szczególnym podkreśleniem aktywności; ocenę pracy słuchaczy ze wskazaniem pozytywów, jak i niedociągnięć oraz wytyczne dotyczące uzupełnienia braków z określeniem terminu uzupełnienia.

Powyższe rozważania sugerują przyjęcie następującej kolejności przebiegu części końcowej zajęć grupowych w terenie:

- podsumowanie pracy dowódcy pułku i zobrazowanie kilku kolejnych czynności;
- przykłady wzbogacające treść zajęć /historyczne, z ćwiczeń wojsk itp./;
- ocena przygotowania się słuchaczy do zajęć;
- ocena pracy słuchaczy podczas zajęć /imiennie/;
- stopień opanowania zagadnień;
- zakres uzupełnienia braków i terminy realizacji.

2.2. Przebieg zajęć dowódczo-sztabowych.

Zajęcia prowadzone formą dowódczo-sztabową podobnie jak zajęcia grupowe składają się z trzech części /wstępnej, głównej i końcowej/, jednakże ich przebieg w niektórych kwestiach różni się od przebiegu zajęć grupowych.

W odróżnieniu od zajęć grupowych w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych wykładowca nie dysponuje opracowaniem metodycznym zajęć. Strona metodyczna tych zajęć jest eksponowana jedynie podczas szczegółowych instruktaży dla wykładowców.

Zasadniczymi czynnikami kształtującymi stronę metodyczną zajęć dowódczo-sztabowych są cele i forma zajęć.

Cele zajęć dotyczą w głównej mierze doskonalenia czynności nauczanych w zajęciach grupowych. Nauczanie natomiast ma inny niż w zajęciach grupowych charakter. Dotyczy ono mianowicie czynności zespołu oficerów ćwiczących na różnych stanowiskach.

Forma dowódczo-sztabowa, a więc każdy słuchacz w innej roli, kształtuje przebieg zajęć również przez to, że grupa słuchaczy stanowiąca sztab /grupę operacyjną/ dysponuje jednym rozwiązaniem problemu /decyzją/ wypracowanym wspólnie. Można zatem stwierdzić, że na stronę metodyczną przebiegu zajęć dowódczo-sztabowych w głównym stopniu wpływają cele i forma zajęć^{18/}.

Ze względu na to, że przebieg zajęć dowódczo-sztabowych w odróżnieniu od przebiegu zajęć grupowych różni się pod względem metodycznym jedynie w niektórych przedsięwzięciach przeto celowym będzie opracowanie tego rozdziału pod kątem tych różnic. Są one uogólnieniem wyników badań przebiegu zajęć dowódczo-sztabowych prowadzonych zwłaszcza podczas obozów zimowych i ćwiczeń z wykorzystaniem podążu oraz wniosków z obserwacji własnej działalności dydaktycznej.

Część wstępna może mieć różny charakter, każdorazowo jednak zaczyna się indywidualną pracą słuchaczy w czasie wyznaczonym przez wykładowcę. W tym etapie słuchacze orientują się w terenie, a ponadto przygotowują się do pracy /każdy w zakresie obowiązków osoby funkcyjnej, którą sprawuje w ćwiczeniu/.

Sprawdzenie przygotowania się słuchaczy do zajęć może mieć różny zasięg, często zależny od tematyki i charakteru ćwiczenia, poziomu grupy, potrzeby ukierunkowania pracy dowódcy i innych czynników. Zazwyczaj stosuje się sprawdzenie umiejętności orientowania w terenie jako czynność szkoleniową /poza treścią zajęć/, przy czym orientowanie sprawdza się różnymi sposobami.

Jednym z najczęściej stosowanych sposobów jest egzekwowanie od słuchacza pełnej orientacji w wyznaczonym czasie; inny polega na sprawdzeniu cząstkowym kilku słuchaczy, tzn. wykładowca wskazuje obiekt nakazując słuchaczowi nazwanie i umiejscowienie obiektu i tak kolejno wyczerpując zakres orientowania. Stosuje się również w tym sposobie na przemian: raz wskazuje

18/ Praktyka prowadzenia zajęć dowodzi, że zajęcia dowódczo-sztabowe nie zawsze przebiegają zgodnie z założeniami teoretycznymi. Potrzeby dydaktyczne wymagają nierzadko stosowania formy grupowej w toku zajęć dowódczo-sztabowych zwłaszcza wówczas, gdy słuchacze nie potrafią w stopniu dostatecznym pracować zespołowo.

obiekt wykładowca - słuchacz nazywa i umiejscawia, drugi raz wykładowca podaje nazwę obiektu egzekwując od słuchacza znalezienie i wskazanie go w terenie. W niektórych zajęciach zwłaszcza pod koniec roku szkolnego wykładowca pomija sprawdzanie orientowania się słuchaczy w terenie pozostawiając tę czynność ćwiczącemu dowódcy do realizacji w czasie pracy.

Obok orientowania w terenie wykładowca sprawdza przygotowanie materiałów do pracy przez poszczególnych funkcyjnych, w tym plan pracy dowódcy i materiały niezbędne oficerom sztabu do pracy w terenie.

Część wstępną wykładowca kończy wprowadzeniem w sytuację bojową. Może ono zawierać różną treść w zależności od konkretnych potrzeb tematu zajęć, lub celu zakładanego przez wykładowcę. Zazwyczaj wykładowca obrazuje sytuację, w której znalazł się dowódca; nieraz żąda od ćwiczącego dowódcy wyjaśnienia co do celu, zakresu i sposobu jego pracy w terenie. Niekiedy charakter zajęć sugeruje potrzebę przedstawienia przez dowódcę ogólnej koncepcji /zamiaru, decyzji/ wypracowanej wcześniej na podstawie mapy, ze wskazaniem niezbędnych elementów w terenie.

Część główna może zawierać różny zakres czynności. Nieodłącznym i stale występującym elementem części głównej jest praca dowódcy pułku w czasie operacyjnym, która zazwyczaj występuje na początku głównej części zajęć. Niekiedy, zwłaszcza w terenie bardzo charakterystycznym z punktu widzenia właściwości prowadzenia działań, na początku części głównej przerabia się grupowo taktyczną ocenę terenu, której celem jest z jednej strony dostrzeganie wpływu terenu na sposób działania, z drugiej ułatwienie pracy dowódcy pułku.

Praca dowódcy pułku rozpoczyna się z chwilą określenia przez wykładowcę czasu operacyjnego. Wykładowca z reguły, nie ingerując, pozwala ćwiczącemu dowódcy wyczerpać zakres pracy. Włączenie się wykładowcy i przerywanie toku pracy dowódcy ma miejsce wówczas, gdy praca rozwija się w niewłaściwym kierunku. W takim przypadku wykładowca "naprowadza" ćwiczącego dowódcę na drogę właściwych i celowych rozważań. W razie pominięcia

jakiejsz czynności przez dowódcę w toku pracy, włączenie się wykładowcy polega na podpowiadaniu, bez przerwania ciągu rozważań dowódcy.

Po zakończeniu pracy dowódcy w czasie operacyjnym zazwyczaj omawia się grupowo tę pracę. Czynność ta również stale występuje w części głównej zajęć.

Omówienie pracy dowódcy polega na wysłuchaniu pytań oficerów funkcyjnych pod adresem dowódcy i udzieleniu odpowiedzi przez ćwiczącego dowódcę oraz wysłuchaniu przez wykładowcę uwag, spostrzeżeń i ewentualnych problemów niezrozumiałych przez słuchaczy. Po ustosunkowaniu się do uwag i wyjaśnieniu problemów niezrozumiałych, wykładowca podsumowuje pracę dowódcy pułku.

Ważnym elementem w tej części zajęć jest "prowokowanie" słuchaczy do przedstawienia własnych rozwiązań, innych od rozwiązania prezentowanego przez dowódcę.

W ćwiczeniach dowódczo-sztabowych dowódca przedstawia decyzję wypracowaną wspólnie przez wszystkich słuchaczy /każdy słuchacz ćwiczący określoną funkcję w sztabie na swój udział w decyzji dowódcy/, dlatego też wydawałoby się, że żądanie innej decyzji /rozwiązania/ jest bezcelowe. Tymczasem okazuje się, że słuchacze bez względu na ćwiczoną funkcję mają w "zanadrzu" swoje rozwiązanie.

Umożliwienie słuchaczom prezentowania własnych rozwiązań /decyzji/ niewątpliwie czyni zajęcia bardziej efektywnymi; pobudza do myślenia, uaktywnia, kształtuje motywacje, a także wzbogaca wyobraźnię taktyczną słuchaczy. Stąd też stosowanie tego zabiegu w zajęciach dowódczo-sztabowych jest ze wszelkich miar pożądane.

W niektórych zajęciach, po zakończeniu pracy dowódcy, stosuje się uzasadnianie decyzji^{19/}. W tym celu typuje się do uzasadnienia te problemy, które w zasadniczy sposób decydują

19/ Nauczanie uzasadniania decyzji jest przedmiotem zajęć grupowych ćwiczeń głównych w salach grupowych.

o powodzeniu w walce, lub takie, których rozwiązanie może być różne, czy też problemy niedostatecznie rozwiązane /wadliwie interpretowane/. Do uzasadnienia poszczególnych problemów angażuje się w miarę możliwości wielu słuchaczy, przy czym wskazanym jest, aby słuchacz uzasadnił przede wszystkim problemy związane zakresowo z funkcją jaką pełni w ćwiczeniu.

Część końcowa zajęć polega głównie na ocenie pracy dowódcy pułku i osób funkcyjnych. Zakres i sposób zakończenia zajęć zależy od charakteru ćwiczenia dowódczo-sztabowego. Jedno ćwiczenia trwają bez przerw dydaktycznych /na obozach, z wykorzystaniem pociągu/, inne są realizowane poprzez oddzielne zajęcia^{20/}, między którymi odbywają się inne przedsięwzięcia dydaktyczne. Zdecydowaną większość stanowią jednak zajęcia prowadzone w ćwiczeniach bez przerw dydaktycznych.

W zakończeniu zajęć wskazanym jest, aby wykładowca, obok ustosunkowania się do pracy dowódcy i oficerów sztabu, wskazał na następstwa przyjętego rozwiązania /decyzji/; pokazał celowość poczynani na przykładach z działań wojennych, ćwiczeń taktycznych prowadzonych w wojskach i ASG WP. Charakter ćwiczenia wymaga również określenia przez wykładowcę zakresu dalszej pracy dowódcy i sztabu /po powrocie z terenu/ oraz ewentualne czynności związane z organizacją ćwiczenia.

Biorąc pod uwagę powyższe potrzeby, część końcowa zajęć dowódczo-sztabowych może obejmować omówienie takich zagadnień jak:

- przewidywane skutki pracy dowódcy /zespołu ćwiczącego/;
- przykłady wzbogacające treść zajęć;
- ocena pracy dowódcy /zespołu ćwiczącego/;
- zakres czynności dowódcy /zespołu ćwiczącego/ po powrocie na SD /np. uzupełnienie dokumentacji, opracowanie dokumentów

20/ Omówienie zajęć tego typu w zasadzie nie odbiega od omówienia zajęć grupowych, toteż w tej części pracy zostanie pominięte.

nieformalnych w celach szkoleniowych itp./;
- wytyczne wynikające z organizacji ćwiczenia.

x

W zakończeniu tego rozdziału należy podkreślić, że metodyczny przebieg zajęć w terenie kształtują przede wszystkim cele i forma zajęć. Głównym celem zajęć grupowych jest nauczanie określonych czynności związanych z pracą dowódcy pułku, natomiast w zajęciach dowódczo-sztabowych czynności te podlegają doskonaleniu.

Zasadniczym celem zajęć dowódczo-sztabowych, obok doskonalenia czynności dowódcy pułku, jest nauczanie słuchaczy pracy zespołowej w grupie operacyjnej, rekonesansowej itp.

Ważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie metodycznego przebiegu zajęć w terenie jest również znajomość przez wykładowcę psychiki słuchaczy, ich poziomu wiedzy i umiejętności oraz doświadczenia pracy w terenie.

Warto również podkreślić, że w praktyce nauczania poszczególne formy zajęć się przeplatają. W ćwiczeniach grupowych, zwłaszcza pod koniec pierwszego okresu szkolenia, stosuje się we fragmentach nauczanie formą dowódczo-sztabową, zaś w niektórych ćwiczeniach dowódczo-sztabowych forma grupowa zajęć ma miejsce wówczas, gdy rozważany problem wymaga szerszego naświetlenia i większego udziału wszystkich słuchaczy.

3. NAUCZANIE PRACY DOWÓDCY PUŁKU W TERENIE

W ASG WP nauczanie pracy dowódcy pułku w terenie realizowane jest w zajęciach grupowych ćwiczeń głównych i w niektórych ćwiczeniach doskonalących.

Sprawny i skuteczny przebieg nauczania wymaga od wykładowcy zapewnienia należytej organizacji pracy słuchaczy tak podczas nauki własnej, poprzedzającej zajęcia, jak i w toku zajęć. Dlatego też przyjęło się w ASG WP poprzedzić każde zajęcia w terenie konsultacją prowadzoną /zazwyczaj 2-3 dni wcześniej/ przez wykładowcę z całą grupą szkolną słuchaczy.

Konsultacja obejmuje przedsięwzięcia dotyczące tak strony organizacyjnej, jak i merytorycznej. Zamierzeniem nadrzędnym jest działanie w kierunku wyzwolenia w słuchaczach motywów pobudzających do wysiłku, a także ukierunkowanie samodzielnych poszukiwań poznawczych do potrzeb zakresu tematycznego zajęć. W tym świetle konsultacja zawiera zabiegi zmierzające przede wszystkim do zapewnienia ładu w zajęciach.

Część wykładowców traktuje sprawę ładu na zajęciach jako sprawę tylko zewnętrznego opanowania grupy /zespołu/. Tymczasem badania zajęć, analiza celów i treści nauczania, jak również wnioski z większości przestudiowanej literatury dydaktycznej dowodzą, że ład tylko wtedy spełnia swą rolę, gdy staje się czynnikiem wychowawczym, gdy umożliwia słuchaczom wyrobienie przyzwyczajenia do wysiłku oraz osiąganie jak najlepszych wyników w zakresie wychowania i nauczania. Dlatego też wyróżnia się ład, który można określić jako "zewnętrzny" i ład "wewnętrzny"^{1/}.

Pojęcie ładu zewnętrznego wiąże się z wszelkim działaniem wykładowcy zmierzającym do zapewnienia zajęciom właściwego przebiegu organizacyjnego /miejsce, czas, ubiór, zbiórki, przerwy, porządek ogólny/. Pojęcie ładu wewnętrznego ma zwią-

1/ Por. W. Okoń. Proces nauczania. Warszawa, 1965 r. s. 59 i dalsze.

zek z tymi czynnościami wykładowcy, które zmierzają do stawiania przed słuchaczami określonych zadań na zajęciach, do wytyczania perspektywy w pracy podczas zajęć. Zadania te, realizowane przez słuchaczy podczas zajęć, mają stanowić dla nich taką perspektywę, jaka nadaje wyraźny kierunek ich wysiłkowi umysłowemu oraz wytycza treść ich pracy^{2/}.

Uwzględnianie w czasie konsultacji i zajęć ładu, zwłaszcza wewnętrznego, ma istotne znaczenie w nauczaniu pracy dowódcy pułku w terenie; wiąże się ono bezpośrednio z zasadą świadomego i aktywnego uczestniczenia słuchacza w zajęciach. Toteż słuchacze powinni wiedzieć czego w zajęciu będą się uczyć, w jakim zakresie i w jakim celu. Wynika z tego następujący wniosek: uświadomienie i nakierowanie słuchaczy do uczestniczenia w zajęciach stanowi zasadniczy postulat, który realizować powinien wykładowca podczas prowadzenia konsultacji.

Problematyka zajęć terenowych, zgodnie z programem szkolenia, obejmuje nauczanie czynności dowódcy pułku podczas organizowania działań bojowych /ściślej: natarcia i obrony/ oraz w toku działań bojowych^{3/}. W tej problematyce wyróżnia się następujące zagadnienia podlegające nauczaniu i doskonaleniu: orientowanie w terenie; prowadzenie rekonesansu; stawianie zadań bojowych; organizowanie współdziałania; stawianie zadań zabezpieczenia działań bojowych; kierowanie walką.

Nauczanie powyższych zagadnień może być realizowane w różny sposób.

2/ Tamże s. 60.

3/ Nie oznacza to, że zajęcia w terenie pozbawione są elementów nauczania wiedzy taktycznej. Czynności dowódcy pułku są następstwem znajomości teoretycznych zagadnień zjawisk pola walki /zasad, reguł/. Z drugiej jednak strony, analizując opracowania metodyczne zajęć, zwłaszcza cele i zagadnienia w nich ujęte, można dojść do wniosku, że w każdym niemal zajęciu nauczaniu podlegają głównie czynności dowódcy.

Por. Opracowania metodyczne ćwiczeń głównych i doskonalących dla I kursu WL.

Badania zajęć oraz wnioski z kontroli zajęć /przekazywane ustnie/ i przestudiowanej literatury dowodzą, że do kierowania procesem nauczania nie wystarczą jedynie wytyczne z instruktażu, opracowania metodyczne i wiedza taktyczna wykładowcy. Potrzebna jest również w niezbędnym zakresie wiedza pedagogiczna i umiejętności dydaktyczne.

Obserwacja zajęć pozwala wyraźnie dostrzec różnice poziomu umiejętności dydaktycznych wykładowców. Okazuje się, że wykładowca, który przy doborze sposobu nauczania kieruje się pytaniami: czego chce nauczyć?, w jaki sposób to zrealizować? i jakie uzyskać efekty?, uwzględniając przy tym również możliwości słuchaczy - zazwyczaj prowadzi zajęcia składowe z wyraźnie widocznym celem.

W zajęciach, w których wykładowca nie bardzo wie czego chce nauczyć, natomiast wie jak nauczany problem powinien "wyglądać", czyli zna poprawne rozwiązanie merytoryczne - nauczanie sprowadza się do przekazania wiedzy /umiejętności/. Wykładowca spełnia w tym wypadku rolę pośrednika między wiedzą a słuchaczami.

Analiza treści nauczania oraz badania zajęć i wnioski z kontroli zajęć, a także wyniki obserwacji własnej działalności dydaktycznej wskazują, że w nauczaniu pracy dowódcy pułku w terenie można wyróżnić kilka wskazówek dydaktycznych możliwych do uwzględnienia w większości, przerabianych zagadnień:

a/ W zakresie nauczania wiedzy taktycznej.

1. Podstawowa wskazówka dotyczy poszukiwania sposobu doprowadzenia do świadomości słuchaczy istoty sprawy, której dostrzeżenie warunkuje dobór właściwych dróg /metod/ rozwiązania problemu.

Przykład^{4/}. Pułk ścigający z powodzeniem rozbite pododdziały nieprzyjaciela otrzymał zadanie polegające na przejściu do ob-

4/ Ćwiczenie ASG WP w roku 1980/81 nr 111 /z wykorzystaniem podciągu/ na temat /dla strony WSCHODNICH/: Natarcie pułku z bezpośredniej styczności i walka w głębi obrony /odbytego 24.5.1981 r./.

rony przed ewentualnym uderzeniem przeważających sił nieprzyjaciela, które było możliwe za około 1-1,5 godziny. Dowódca pułku przystąpił do wypracowania decyzji. Z ukształtowania terenu wynikało, że można było z powodzeniem przejść do obrony po opanowaniu dalszych 4 km czyli za około 30 minut /tempo pościgu wynosiło 8 km/h/, lub natychmiast zatrzymać pościg i cofnąć pododdziały o 1,5-2 km na dogodną rubież obrony.

Sluchacze przystąpili do oceny sytuacji zgodnie z przyjętym porządkiem i wypracowali decyzję, której uzasadnienie przysporzyło im wielu kłopotów. Zasadniczy błąd słuchaczy polegał na tym, że nie dostrzegli /nie określili/ istoty sprawy, mianowicie nie czuli potrzeby uprzedzenia nieprzyjaciela w działaniu. Owe uprzedzenie nieprzyjaciela stanowiło generalną wskazówkę, wokół której powinni byli ocenić sytuację, podjąć decyzję. Zatem, nauczając tego typu problematykę należy doprowadzić do świadomości słuchaczy potrzeby prowadzenia rozważań wokół sedna sprawy. W tym przykładzie poszukiwania mogły pójść drogą znalezienia odpowiedzi na pytania, np.: którą rubież opanować, żeby uprzedzić nieprzyjaciela?; jak ugrupować pułk, żeby uprzedzić?; jak oddziaływać ogniem, żeby uprzedzić?; jakie przewidzieć działania odwodów, żeby uprzedzić? itp. Drugie czynniki pytań stale kierują poszukiwaniami stanowiąc jak gdyby myśl przewodnią rozważań.

2. Kolejna wskazówka dotyczy poprawności oceny przez wykładowcę odpowiedzi słuchaczy na różnego rodzaju pytania. Niezbędne jest, aby wykładowca oceniając wypowiedź słuchacza zwracał uwagę przede wszystkim na:

- a/ treści wypowiedzi - czy słuchacz odpowiada na temat; czy wyczerpał zagadnienie; czy wzbogaca treść o elementy własnych przemyśleń; czy wyraża treść własnymi wyślaniami; czy nie używa zbędnych słów; czy posługuje się właściwą terminologią;
- b/ formie wypowiedzi - czy słuchacz buduje wątek poprawnie; czy mówi wyraźnie, krótko, obrazowo, prosto i zrozumiale /bez zbędnych upiększeń literackich/;

c/ kulturze wypowiedzi - czy słuchacz wyraża się poprawnie; czy unika przerw myślowych, wtrąceń słownych itp.; czy prezentuje się należycie; czy zachowuje właściwą postawę /niepotrzebne ruchy, nadmierna gestykulacja, przesadna sztywność/.

Uwagi wykładowcy do wypowiedzi słuchacza powinny zmierzać do nakierowania myśli słuchaczy na zrozumienie istoty zagadnienia, wyrabianie nawyku celowego użycia słów i precyzyjnego formułowania myśli.

3. Kolejna wskazówka dotyczy nauki rozumowania poprzez stosowanie tzw. eksperymentów myślowych^{5/}. Szczególnej okazji stosowania eksperymentów myślowych dostarczają zajęcia, podczas których egzekwuje się od słuchaczy decyzji /rozstrzygnięcia/ czy też określenia problemów zaistniałych na polu waliki. Działanie wykładowcy w tym przypadku polega na tym, żeby po przedstawieniu przez słuchacza decyzji wadliwej, lub mało realnej nie omawiać błędów i niedociągnięć w sposób bezpośredni, lecz poprzez pytania pośrednio /typu: co będzie wtedy i wtedy/ wskazać na jej skutki. Idzie o to, by słuchacz /drogą intensywnego myślenia - bez pomocy wykładowcy/ wykrył błędy, dostrzegł nieprawidłowości, poszukując równocześnie racjonalnego rozwiązania. Dobrze poprowadzone tego typu działanie dydaktyczne pobudza słuchaczy do wysiłku myślowego, daje im satysfakcję z własnych możliwości i pozostawia w ich umyśle trwały ślad.

Skoro pobudzanie do myślenia podczas zajęć podnosi walory nauczania, to w świetle powyższego nasuwa się następujący wniosek: wykładowca do każdej wypowiedzianej myśli słuchacza

5/ Istota eksperymentu myślowego tkwi w tym, że do wyobrażonej sytuacji problemowej wprowadza się zmiany w myśli analizując przypuszczalne ich następstwa. Por. S.J. Sokołowski, Logika w dowodzeniu i kierowaniu. Warszawa 1972 r. s. 342.

ustosunkowuje się w ostatniej kolejności, żądając wcześniej uwag, uzupełnień i innych rozwiązań od słuchaczy.

Poszerzając myśl można przyjąć, że wykładowca ocenia wypowiedź słuchacza tuż po jej zakończeniu /bez udziału innych słuchaczy/ wówczas, gdy dotyczy odpowiedzi na pytania dopełnienia^{6/} np. ile dywizjonów artylerii przydzielono pułkowi? ; odpowiedzi na pytania wprowadzające do tematu, lub celowe dla przypomnienia ogółowi, np. norm, danych liczbowych, reguł itp.

b/ W zakresie nauczania umiejętności pracy w roli dowódcy pułku.

1. Podstawowa wskazówka w tym względzie dotyczy utrzymania atmosfery ciągłości pracy dowódcy, zgodnie z wymogami treści nauczania /podrozdział 1.1.4./.

Prowadzenie zajęć wymaga uwzględnienia potrzeby stworzenia w świadomości słuchaczy obrazu ciągłości pracy dowódcy jako ciągu sensownie wykonywanych kolejno czynności, co równocześnie zachowuje psychiczne obciążenie odpowiedzialności dowódcy za całość pracy.

Na przykład w zajęciach z dynamiki walki naucza się oceny sytuacji, precyzowania decyzji, stawiania zadań itd. Badania wykazują, że wykładowcy w większości stosują w tego rodzaju zajęciach dwa sposoby nauczania. Pierwszy polega na tym, że wyznaczając słuchacza do pracy w roli dowódcy pułku wykładowca nie określa zakresu tej pracy. W ten sposób obciąża się słuchacza perspektywą prowadzenia pracy w całości. Wykładowca w celach dydaktycznych przerywa słuchaczowi pracę w stosownym momencie, jednakże słuchacz nie wie kiedy to nastąpi.

Drugi sposób polega na tym, że wykładowca wyznaczając słuchacza do pracy w roli dowódcy pułku określa konkretną czynność, np. ocenę nieprzyjaciela. W takiej sytuacji następuje w psychice wyznaczonego słuchacza odrzucenie /automatycznie/

6/ Pytania dopełnienia mają tylko jedną odpowiedź prawdziwą.
Por. Z. Kraszewski. Logika nauka rozumowania. Warszawa
1975 r. s. 209.

pozostałych czynności i skupienie uwagi wyłącznie na ocenie nieprzyjaciela. Tymczasem dowódca pułku praktycznie nie wykonuje żadnej czynności oddzielnie, w izolacji od całości pracy, stąd też nie powinno się słuchaczy przyzwyczajać do nierealnych czynności.

W tym wypadku sposób pierwszy stwarza lepsze i bardziej realne szanse osiągnięcia celu nauczania. Nasuwa to następujący wniosek: zgodnie z zasadą realizmu w nauczaniu wykładowca powinien stosować takie sposoby nauczania słuchaczy czynności dowódcy pułku, które dają realny obraz tej pracy oraz stwarzają przesłanki opanowania właściwego nawyku pracy.

2. Kolejna wskazówka dotyczy zakresu skupiania uwagi wykładowcy podczas pracy słuchacza w roli dowódcy pułku. W tym względzie rola wykładowcy polega na obserwacji zarówno wszystkich słuchaczy grupy, jak i referującego słuchacza.

Obserwacja grupy polega na śledzeniu jej aktywności w zajęciu i ewentualnym przeciwdziałaniu zjawiskom nudy, rozluźnienia czy też zmęczenia.

Obserwacja i śledzenie toku wypowiedzianej myśli referującego słuchacza stanowi dla wykładowcy dobrą okazję poznania słuchacza od strony jego wiedzy, umiejętności, psychiki, predyspozycji, jak również braków, niedociągnięć i niemocy.

Wykładowca obserwuje działanie słuchacza w roli dowódcy pułku powinien zwracać uwagę przede wszystkim na:

- a/ sugestywność wypowiedzi - czy słuchacz stosuje właściwy akcent logiczny i uczuciowy; czy wyraźnie rysuje myśl przewodnią działania;
- b/ tempo działania - czy mieści się z czynnościami w czasie; czy zmierza do sedna sprawy prosto i w miarę prędko;
- c/ postępowanie w otoczeniu - czy wykorzystuje teren /wskazuje obiekty/; czy zwraca się do podwładnych; czy używa mapy; lornetki itp.;
- d/ stopień wcielenia się w rolę - czy słuchacz sprawia wrażenie działającego dowódcy.

Obserwacja zajęć wykazuje, że wielu słuchaczy, zwłaszcza w pierwszym okresie szkolenia, nie potrafi wczuć się w rolę

dowódcy pułku. Referowanie, choć nierzadko poprawne w treści, przyjmuje formę odpowiedzi uczniowskiej. Zazwyczaj towarzyszy temu nadmierna sztywność i przestrach na twarzy.

Okazuje się, że w takich sytuacjach wzorowy pokaz pracy dowódcy w wykonaniu wykładowcy może przynieść pożądane efekty. Wynika stąd, że w nauczaniu istotne znaczenie odgrywa pokaz. Powinien on być stałym elementem procesu dydaktycznego.

3.1. Orientowanie w terenie.

Praca dowódcy pułku w terenie rozpoczyna się zazwyczaj od orientowania w sytuacji w celu zapoznania uczestników /podwładnych, przełożonych, grupy dowodzenia itp./ z terenem i sytuacją taktyczną. Niekiedy orientowanie prowadzi się w sposób łączony, polegający na powiązaniu elementów orientacji topograficznej z taktyczną.

W warunkach szkolnych na ogół prowadzi się oddzielnie orientację topograficzną od orientacji taktycznej. Orientowanie w terenie jest również stałym przedsięwzięciem ustępnym zajęć taktycznych w akademiach.

Należy zaznaczyć, że program szkolenia I kursu nie obejmuje nauczania orientacji w terenie. Problematyka powyższa, ze względu na potrzeby ujednoczenia metod pracy dowódcy pułku, stanowi przedmiot stałego doskonalenia słuchaczy podczas zajęć w terenie^{7/}.

Orientowanie topograficzne zgodnie z zasadami obejmuje^{8/}: wskazanie kierunku północy /lub innego kierunku strony świata/; określenie w terenie miejsca stania; wskazanie obiektów terenowych na poszczególnych kierunkach wraz z ich charakterystyką.

7/ Wytyczne komendanta ASG WP i szefa KTO do szkolenia w roku 1980/81 nakazują doskonalić orientowanie topograficzne i taktyczne we wszystkich zajęciach w terenie.

8/ Zasady orientowania topograficznego nie są jednoznacznie określone. Przyjęto się stosować orientowanie zgodnie z zasadami orientowania się w terenie. Por. Terenoznawstwo. Warszawa 1965 r. Rozdział XIV.

Powyższe zasady oraz technika prowadzenia orientacji topograficznej są słuchaczom znane przed podjęciem studiów w ASG WP, dlatego też mogą stanowić przedmiot doskonalenia.

Tymczasem, jak wykazują badania^{9/}, słuchacze nie zawsze rozumieją istotę orientacji topograficznej i często wykazują znaczne braki w jej prowadzeniu. Okazuje się również, że wykładowcy traktują ten problem niejednakowo. Dotyczy to przede wszystkim celu i zakresu orientowania, z których z kolei wynika sposób jej prowadzenia. Z tego względu badaniom poddano następujące zagadnienia:

- cel i zakres orientowania;
- sposoby prowadzenia orientacji.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, iż ważną i podstawową rzeczą jest uświadomienie słuchaczom istoty orientowania, celu i potrzeby jej prowadzenia, a więc uświadomienia sobie kogo się orientuje i po co. Dostrzeganie celu orientacji warunkuje przyjęcie zakresu i sposobu orientowania. Na przykład inny będzie zakres i sposób orientowania dla potrzeb dokonania wyboru rejonów rozmieszczenia pododdziałów, inny dla potrzeb wprowadzania pułku do walki, jeszcze inny podczas organizowania odparcia kontrataku z miejsca.

Przyjęty w tym świetle sposób orientowania w niczym nie narusza zasad orientowania w terenie, powoduje jedynie zrozumienie sensu i potrzeby jego prowadzenia.

Sposób orientowania topograficznego w czasie rekonesansu do natarcia pułku z marszu przedstawia poniższy przykład.

Stając twarzą do nieprzyjaciela wskazuje się ten kierunek strony świata, który mniej więcej pokrywa się z kierunkiem natarcia pułku /np. nacierając w kierunku pld.-zach. wygodnie wskazać kierunek zachodni lub południowy/, następnie określa się miejsce stania, po czym wskazuje się obiekty terenowe /zgodnie z zasadą z prawa na lewo, wskazując najpierw obiekty leżące bliżej miejsca stania potem leżące dalej/. Wybór obiektów terenowych ściśle łączy się z potrzebami pracy /rekonesan-

8/ Sprawozdanie z badań - załącznik 5.

su/, a więc wskazuje się te elementy w terenie, przy pomocy których później precyzuje się położenie nieprzyjaciela, określa kierunki natarcia, rubieże rozwinięcia, drogi podejścia, rejony SO i SD itp. Łatwo zauważyć, że najwięcej elementów wskazanych będzie w obszarze przyszłych działań pułku /teren nieprzyjaciela i rejon styczności wojsk/, mniej na kierunku podejścia pułku, jeszcze mniej na skrzydłach poza pasem pułku, a prawie wcale takich obiektów, które nie mają żadnego związku z zadaniem i działaniem pułku.

Powyższy przykład nie wnosi, co prawda, istotnych nowości ani też nie stanowi jedynego wzorca /modelu/, od którego nie może być odchylenia. Jest on natomiast próbą pokazania istoty orientacji, jako czynności wstępnej, ułatwiającej prowadzenie właściwej pracy dowódcy na danym punkcie w terenie.

Reasumując można stwierdzić, że orientacja topograficzna powinna być celowa i skuteczna, uzasadniona potrzebami pracy dowódcy pułku i ułatwiająca tę pracę.

Orientowanie taktyczne polega na szczegółowym wskazaniu w terenie elementów ugrupowania bojowego pododdziałów wojsk własnych i nieprzyjaciela oraz omówieniu charakteru ich działania.

Rozmieszczenie pododdziałów w terenie wskazuje się /z prawa na lewo/ w kolejności: pododdziały będące w styczności z nieprzyjacielem, a następnie pozostałe, określając ich skład i charakter działania w połączeniu z działaniem nieprzyjaciela. Powinno się wskazać w terenie wykryte punkty oporu i środki ogniowe oraz zapory inżynieryjne nieprzyjaciela. Ponadto należy określić położenie i charakter działania sąsiadów.

Treść zajęć w terenie wskazuje, że w nauczaniu orientowania taktycznego należy uwzględnić fakt, że jest ono zazwyczaj częścią meldunku bojowego składanego przez dowódcę /oficera sztabu/, którego pododdział znajduje się w styczności z nieprzyjacielem. Dlatego też orientacja taktyczna powinna dostatecznie dokładnie zobrazować sytuację pola walki w kontekście nałożonego na nią zadania bojowego i decyzji dowódcy pododdziału w styczności.

Tymczasem badania dowodzą, że meldunek dowódcy batalionu będącego w styczności z nieprzyjacielem nie zawsze wyczerpuje zakres informacji niezbędnych do podjęcia pracy przez dowódcę pułku. Dlatego też w zależności od konkretnej sytuacji pola walki wykładowca w orientacji taktycznej egzekwuje od słuchaczy nie tylko treść meldunku dowódcy batalionu, ale również informacje uzupełniające /w zakresie potrzeb zadania pułku/, które wykraczają poza sferę zainteresowania batalionu.

3.2. Rekonesans dowódcy pułku.

Rekonesans dowódcy pułku jest przedmiotem nauczania we wszystkich ćwiczeniach grupowych z natarcia i obrony. W ćwiczeniach pierwszego roku studiów wszystkie zajęcia z rekonesansu poprzedza się wypracowaniem decyzji na mapie, dlatego też w niniejszej rozprawie przedmiotem rozważań jest tego typu rekonesans^{10/}.

Rekonesans w tych warunkach polega na udokładnieniu w terenie decyzji dowódcy pułku podjętej wcześniej na podstawie mapy. Zatem dowódca pułku bezpośrednio w terenie precyzuje położenie nieprzyjaciela i ocenia możliwe jego działania; wybiera i określa kierunki, rubieże, rejony itp. działania pododdziałów własnych, by poprzez postawienie zadań bojowych i organizację współdziałania przedstawić podwładnym przyjęty w decyzji model walki.

Badania wykazują, że w tym świetle wyłaniają się dwie fazy pracy dowódcy pułku.

Pierwsza dotyczy pracy myślowej, w której dowódca najpierw "poszukuje" potwierdzenia swojej decyzji /wypracowanej na podstawie mapy/ w terenie, dokonuje korekty, udokładnienia i wyboru /często nawet dokonuje istotnych zmian/, a następnie decydując się na ostateczne rozwiązanie konstruuje model walki w terenie.

10/ Por. Plan tematyczny I kursu Wojsk Lądowych na rok akademicki 1980/81, ASG WP nr bibl. 04905.

W wyniku pracy myślowej dowódca realizuje drugą fazę pracy tj. praktyczne przeprowadzenie rekonesansu.

Z powyższego wynika, że nauczanie słuchaczy prowadzenia rekonesansu w roli dowódcy pułku dotyczy obu tych zakresów, jakże różnych z dydaktycznego punktu widzenia. Tymczasem z przeprowadzonych badań wynika, że w zajęciach z reguły niedocenia się potrzeby nauczania pierwszego ze wspomnianych zakresów^{11/}.

Pierwszy zakres nauczania dotyczy kształtowania wyobraźni taktycznej. Mieści się w tym między innymi umięjętność taktycznego spojrzenia na teren, dostrzegania w nim wszystkich realiów przyjętego modelu walki; umięjętność przewidywania skutków i następstw dotyczących zarówno działania nieprzyjaciela jak i własnych pododdziałów.

Na podstawie przeprowadzonych badań można dojść do wniosku, że nauczanie powyższych zagadnień ułatwiają następujące przedsięwzięcia:

- 1/ konsultacje przed zajęciami, w których wyjaśnia się słuchaczom krąg rozważań i kierunek myślenia podczas pracy w terenie;
- 2/ wyznaczenie w terenie przed zajęciami niezbędnej ilości czasu /por. 2.1./, która pozwala "wejść" w teren, dokonać przemyśleń, ustaleń i ocen - słowem przygotować się do prowadzenia rekonesansu;
- 3/ prowadzenie taktycznej oceny terenu podczas zajęć, jako zagadnienie poprzedzające rekonesans dowódcy pułku, ułatwiający w ten sposób słuchaczom zrozumienie istoty rekonesansu.

Drugi zakres nauczania dotyczy praktycznej strony prowadzenia rekonesansu.

Badania wykazują, że pomimo dobrej znajomości zasad prowadzenia rekonesansu słuchacze napotykają trudności w praktycznym działaniu. Trudności te wynikają głównie z bogatej treści rekonesansu, w którym występuje dużo elementów wymagających określe-

11/ Sprawozdanie z badań - załącznik 6.

nia i wskazania w terenie. Z tego też względu słuchacze zazwyczaj mylą kolejność, nie wyczerpują wszystkich spraw mimo dysponowania planem rekonesansu^{12/}.

W skrajnych przypadkach niektórzy słuchacze odczuwają lęk przed wyznaczaniem ich do pracy w roli dowódcy pułku. Ze zrozumiałych względów zjawiska te wyraźniej występują w pierwszym okresie szkolenia.

Obserwacja zajęć, a zwłaszcza własne doświadczenie dydaktyczne w tym względzie wskazują na potrzebę znalezienia takiego kierunku myślenia, który pozwoli uporządkować wszystkie elementy rekonesansu i umożliwi objęcie tej pracy w całości.

Jeden z możliwych sposobów nauczania wspomnianego problemu przedstawia poniższy przykład /sprawdzony w praktyce z dobrym rezultatem/ dotyczący rekonesansu pułku do natarcia z marszu.

Przyjmuje się umownie dwa obszary rozdzielone linią styczności wojsk. Wokół tych obszarów rozważa się sprawy w dwóch sferach: statycznej i dynamicznej, dotyczących kolejno nieprzyjaciela, a następnie wojsk własnych.

W zakresie nieprzyjaciela - statycznie: rozmieszczenie punktów oporu, rejonów obrony, środków ogniowych, rejonów SO artylerii, istniejących zapór i przeszkód itd.; możliwości rozbudowy obrony, zapór, przeszkód itp.; - dynamicznie: oddziaływanie ogniem /do jakich rubieży jakimi środkami/; kierunki kontrataków, manewru i działania odwodów.

W zakresie wojsk własnych - statycznie na obszarze nieprzyjaciela: kierunki natarcia, obiekty do niszczenia, rubieże i rejony do opanowania, linie rozgraniczenia itp.; na obszarze własnym: /albo od linii styczności do tyłu, albo zgodnie z kierunkiem podejścia do przedniego skraju/ kierunki podejścia; rubieże rozwinięcia, spieszania, ataku, rozmieszczenia środków przeciwpancernych, bezpieczeństwa; rejony SO artylerii, środków przeciwlotniczych itp.; przejścia w zaporach własnych

12/ Do rekonesansu w zajęciach grupowych każdy słuchacz opracowuje plan rekonesansu; w zajęciach dowódczo-sztabowych dowódca dysponuje planem rekonesansu opracowanym zgodnie z zasadami pracy sztabu.

i nieprzyjaciela; - dynamicznie: ta sfera dotyczy przyjęcia modelu walki i powinna uwzględnić ogień i ruch w czasie i przestrzeni działania pułku. Ta część pracy myślowej ma na celu wytworzenie, w świetle decyzji, obrazu walki, który staje się wysłą przewodnią dowódcy do prowadzenia rekonesansu, stawiania zadań bojowych i organizowania współdziałania.

Przedstawiony sposób rozumowania poprzez uporządkowanie spraw ułatwia z jednej strony prowadzenie rekonesansu, z drugiej zaś /co ważniejsze/ pozwala dostrzec mechanizmu walki, umożliwia przyjęcie określonego modelu /scenariusza/ walki. Jest to po prostu plan realizacji decyzji.

Z powyższego wynika zasadniczy wniosek: sposobów nauczania rekonesansu może być wiele, jednakże każdy z nich powinien uwzględnić ważną kwestię, mianowicie doprowadzenie do świadomości słuchaczy konieczność wytworzenia w umyśle obrazu decyzji w postaci modelu walki, a dopiero na jego podstawie realizowanie czynności praktycznych.

3.3. Stawianie zadań bojowych.

Zagadnienie stawiania zadań bojowych z reguły jest nauczane po rekonesansie w tej samej jednostce dydaktycznej /jako konsekwencja rekonesansu/. Z tego względu z rekonesansu czerpie się treść zadań bojowych. Natomiast nauczanie stawiania zadań w jakimś stopniu łączy się z nauczaniem rekonesansu.

Obserwacja zajęć świadczy o potrzebie nauczania kolejności i sposobu stawiania zadań oraz układu i treści zadania bojowego.

Kolejność stawiania zadań i sposób ich przekazywania wynika z metody pracy przyjętej przez dowódcę pułku. W nauczaniu tego elementu eksponuje się potrzebę doprowadzenia zadań bojowych do wykonawców w kolejności wynikającej z sytuacji bojowej, jak również sposób przekazania zadań, tzn. kto, komu przekazuje /podwładnym nieobecny na rekonesansie/ i w jaki sposób /przez techniczne środki łączności, kontakt osobisty itp./.

Z układu treści zadania bojowego słuchacze zapoznają się w czasie nauki własnej, treść natomiast zostaje wypracowana podczas rekonesansu. Z tego względu nauczanie stawiania zadań w czasie zajęć zawiera więcej elementów podlegających sprawdzeniu niż wyjaśnianiu.

Badania zajęć dowodzą, że dobre wyniki uzyskuje się poprzez trening praktycznego stawiania zadań w roli dowódcy pułku. Dlatego też w zajęciach grupowych dąży się do angażowania możliwie wielu słuchaczy do stawiania zadań między innymi w celu wyrobienia umiejętności dowódczych odnośnie rozkazywania, a także obycia z terenem.

Praca wykładowcy w tym przedsięwzięciu zmierza do nauczania słuchaczy dokładnego wskazywania obiektów w terenie oraz wypowiedzenia myśli w sposób sugestywny i stanowczy, w tonie odpowiednim dla trybu rozkazującego.

3.4. Organizowanie współdziałania.

W większości ćwiczeń organizowanie współdziałania jest nauczane podczas zajęć z rekonesansu jako kolejne zagadnienie po postawieniu zadań bojowych. W niektórych ćwiczeniach głównych współdziałanie stanowi temat oddzielnych zajęć, w których nauca się organizowania współdziałania w pełnym zakresie, na całą głębokość zadań bojowego. W zajęciach z ćwiczeń doskonalących zwłaszcza dowódczo-sztabowych organizowanie współdziałania /w całości przerabiana na SD, lub w sali grupowej/ obejmuje jedynie problematykę dającą się umiejscowić bezpośrednio w terenie /w zasięgu widoczności/.

Badania literatury oraz materiałów szkoleniowych wykazują, że dowódca organizuje współdziałanie osobiście omawiając czynności poszczególnych elementów ugrupowania bojowego pułku etapami. W każdym etapie wyróżnia się pewną kolejność, którą różnie w różnych okresach szkolenia przyjmowano. Do 1976 r. stosowano następującą kolejność: zamiar dowódcy pułku w danym etapie działania; sposób działania poszczególnych elementów ugrupowania bojowego pułku /w wariantcie decyzyjnym/; przewidy-

wane następstwa wskutek ewentualnego oddziaływania nieprzyjaciela i w ich świetle sposób działania elementów ugrupowania pułku. Od 1976 r. przyjmuje się /w ASG WP/ w miejsce zamiaru dowódcy pułku - cel działania pułku w danym etapie^{13/}. W wytycznych szefa Katedry Taktyki Ogólnej na rok 1981/82 nakazuje się omawiać współdziałanie w kolejności: cel działania pułku w danym etapie walki oraz sposób działania elementów ugrupowania bojowego pułku zgodnie z przyjętą decyzją.

Z obserwacji zajęć wynika, że wytyczne zmieniające w jakimkolwiek zakresie układ, formę czy też sposób organizowania współdziałania, w zasadzie nie mają wpływu na istotę nauczania organizacji współdziałania.

W nauczaniu tych umiejętności wylania się kwestia antycypowania obrazu pola walki. Wystarczająco naświetlone i dobrze pojęte zjawiska sfery dynamicznej w rekonesansie /por. 3.2./ warunkują właściwy przebieg organizacji współdziałania. Innymi słowy, sluchacz chcąc omówić przebieg działania pułku, które ma nastąpić zgodnie z jego /dowódcy/ wolą, musi mieć wytworzony obraz tego działania. Dlatego też w zajęciach z organizacji współdziałania prowadzonych oddzielnie, po znacznej przerwie między zajęciami w terenie, celowym jest na początku zajęć przypomnienie najważniejszych ustaleń dokonanych podczas rekonesansu.

Przystępując do omawiania współdziałania słuchacz uświadamia sobie co chce osiągnąć w danym etapie działania i jak w świetle tego celu powinny przebiegać działania. Trudności w organizowaniu współdziałania wynikają często z wadliwie określanego celu działania pułku w danym etapie^{14/}. Niedomaganie w tym względzie polega na tym, że słuchacze nierzadko w sformułowanym celu odpowiadają na pytanie: "co mam zrobić", zamiast "co mam osiągnąć". Poprawnie sformułowany cel działa-

13/ Ustalenia w tym zakresie są dokonywane podczas kursów metodycznych kadry naukowo-dydaktycznej WWL i KTO.

14/ Sprawozdanie z badań - załącznik 7.

nia ułatwia przyjęcie odpowiedniego sposobu działania, zgodnego z celem.

Omówienie sposobu działania elementów ugrupowania bojowego pułku przyjęto nauczać /przeprowadzać/ różnymi sposobami. Jedni wykładowcy stosują zasadę omówienia kolejności działania poszczególnych elementów /pododdziałów/ z osobna. Np. czynności 1 bp od początku do końca etapu; działanie artylerii od początku do końca etapu itd. Drudzy omawiają czynności poszczególnych elementów ugrupowania w określonym czasie. Np. O 7.20 1 i 2 bp robi to i to, w tym czasie PGA rozpoczyna I NO itd.

Z przeprowadzonych badań wynika, że organizując współdziałanie należy się kierować potrzebą zrozumienia przez podwładnych idei działania pułku, dlatego też znajomość podwładnych nie jest bez znaczenia przy wyborze sposobu omówienia współdziałania. W niektórych sytuacjach celowo omawiać współdziałanie stosując jeden i drugi sposób, w zależności od charakteru sytuacji i konkretnego problemu pola walki. Tak więc uczone organizowania współdziałania wykładowca egzekwuje od słuchaczy celowość przyjętych sposobów rozwiązań, pobudza ich do poszukiwania lepszych, skuteczniejszych.

W nauczaniu organizowania współdziałania wyłania się jeszcze jedna kwestia, a mianowicie - jeśli głównym celem organizowania współdziałania jest zrozumienie przez podwładnego idei działania pułku oraz sposobu działania jego pododdziałów w miejscu i czasie, to sposób omawiania współdziałania przez dowódcę pułku powinien uwzględnić możliwości psychiczne i umysłowe podwładnego.

Rodzi to niewątpliwie potrzebę prowadzenia dalszych badań w tym względzie.

3.5. Zadania zabezpieczenia działań bojowych.

Podczas zajęć w terenie zadania zabezpieczenia działań bojowych są nauczane w sposób fragmentaryczny^{15/}, zazwyczaj po

^{15/} Problematyka zabezpieczenia działań bojowych jest nauczana w zajęciach prowadzonych przez odnośne katedry specjalistyczne.

zorganizowaniu współdziałania. Dotyczą one w zasadzie zagadnień, które celowiej jest przedstawić w terenie. Dlatego obejmują one najczęściej takie rodzaje zabezpieczenia jak: rozpoznanie, OPBMAR, OPL, ubezpieczenie i zabezpieczenie inżynierskie.

Do zajęć słuchacze przygotowują zapis zadań poszczególnych rodzajów zabezpieczenia.

Obserwacja zajęć, a także potrzeby w zakresie organizacji zabezpieczenia działań bojowych wskazują na konieczność ekspozowania praktycznych czynności pododdziałów zabezpieczenia /sił wyspecjalizowanych/ w terenie oraz zadań pododdziałów ogólnowojskowych w ramach zabezpieczenia.

W praktyce szkoleniowej spotyka się różne punkty widzenia odnośnie do przekazywania problematyki zabezpieczenia działań bojowych. Jedni uważają, że dowódca wydaje podwładnym wytyczne do zabezpieczenia działań bojowych, drudzy są zdania, że dowódca stawia podwładnym zadania w tym zakresie.

Wnioski wynikające z obowiązującej literatury oraz ćwiczeń potwierdzają tezę drugich. Przemawiają na tym także argumenty jak:

- 1/ w Regulaminie Walki Sił Zbrojnych PRL /dywizja-pułk/, p.52 podano jednoznacznie: "Dowódca w decyzji określa: ... zadania zabezpieczenia działań bojowych";
- 2/ po rekonesansie dowódca stawia zadania bojowe nie tylko pododdziałom ogólnowojskowym, ale także pododdziałom zabezpieczenia.

Stąd też kłóci się z logiką takie postępowanie, w którym dowódca stawia najpierw zadania bojowe np. pododdziałowi OPL, a następnie daje mu wytyczne w zakresie zabezpieczenia. Przecież jego /pododdziału OPL/ zadanie to właśnie zabezpieczenie w zakresie OPL.

Dla uniknięcia nieporozumień trzeba wyraźnie zaznaczyć, że wyspecjalizowany do danego rodzaju zabezpieczenia pododdział /siły/, np. wspomniany pododdział OPL, realizuje również szereg zabiegów innych rodzajów zabezpieczenia, ale to jest zupełnie inna kwestia.

W nauczaniu problematyki zadań zabezpieczenia działań bojowych wykładowca powinien wysuwać na czoło następujące zagadnienia:

- 1/ praktyczne czynności sił i środków wyspecjalizowanych wykonywane na korzyść pododdziałów ogólnowojskowych;
- 2/ w postaci zadań - zakres niezbędnych zabiegów do wykonania przez pododdziały ogólnowojskowe w ramach poszczególnych rodzajów zabezpieczenia.

3.6. Kierowanie walką.

Praca dowódcy pułku w terenie podczas kierowania walką jest przedmiotem nauczania w zajęciach zwanych powszechnie zajęciami z dynamiki walki. Dotyczą one rozwiązywania przez dowódcę pułku problemów w toku natarcia i obrony.

Z badań materiałów dydaktycznych wynika, że z punktu widzenia czynności dowódcy pułku zajęcia bywają dwójakiego rodzaju^{16/}. Jedne polegają na tym, że zaistniałą sytuację bojową rozwiązuje się podczas nauki własnej na mapach /w ćwiczeniach dowódczo-sztabowych na SD/, a więc poza zajęciami programowymi. Natomiast w terenie podczas zajęć uzupełnia się przyjęte rozwiązanie o wnioski z terenu, po czym realizuje się decyzję /stawianie zadań, organizowanie współdziałania itp./. Drugie polegają na tym, że bezpośrednio w terenie słuchacze otrzymują sytuację bojową do rozwiązania. W tego rodzaju zajęciach praca dowódcy obejmuje wszystkie czynności realizowane bezpośrednio na punkcie pracy w terenie, a mianowicie: ocenę sytuacji, podjęcie decyzji, postawienie zadań, organizowanie współdziałania, ewentualnie meldowanie decyzji itd.

Jak już wspomniano kierowanie walką dotyczy przede wszystkim rozwiązywania problemów zaistniałych w toku walki. Problem w tym rozumieniu stanowi przeszkodę /trudność/ w wykonywaniu

^{16/} Por. Opracowania metodyczne ćwiczeń głównych dla I kursu WL oraz plany przebiegu ćwiczeń dowódczo-sztabowych dla I kursu WL.

dotychczasowych postanowień. W sytuacji, gdy zadania są realizowane zgodnie z planem/przynajmniej generalnie/, bez wyraźnych przeszkód, możliwości pułku są adekwatne do zadań, wówczas problemu w zasadzie nie ma. Nie ma też potrzeby wprowadzania zmian do realizowanej decyzji, pozostaje tzw. bieżące kierowanie działaniem pododdziałów pułku. Problem wystąpi wówczas, gdy w wyniku aktualnego działania nieprzyjaciela pułk nie jest w stanie realizować w pełni dotychczasowej decyzji. W celu wykonania zadania bojowego dowódca pułku zmuszony jest przedsięwziąć odpowiednie działanie, dokonać w niezbędnym zakresie zmian w decyzji i urzeczywistnić te zmiany.

Skuteczność tych poczynań leży w sferze umiejętności właściwego określenia problemu, dlatego też zwykle się twierdzi, że trafne określenie problemu /znalezienie istoty/ stanowi połowę jego rozwiązania.

Tak więc z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych zajęcia z dynamiki walki wiążą się przede wszystkim z nauczaniem w dwóch zakresach. Pierwszy dotyczy umiejętności dostrzegania problemu oraz wyboru skutecznego sposobu jego rozwiązania. Drugi natomiast wiąże się ze sposobem realizacji decyzji.

Badania dotyczące pierwszego zakresu nauczania wykazują^{17/}, że stosowanie w zajęciach sposobu podobnego do schematu pracy dowódcy podczas organizowania walki /ocena sytuacji w pełnym zakresie i odpowiedniej kolejności/ jest niecelowe i mało skuteczne.

Okazuje się, że w tym sposobie słuchacze nie dostrzegają problemu pola walki, głównie dlatego, że schemat pracy dowódcy podczas organizowania walki zmierza do wypracowania decyzji i sposobu wykonania zadań. W toku walki natomiast praca dowódcy, rzecz zrozumiała, również polega na ocenie sytuacji, jednakże nie tylko w świetle zadania, lecz także decyzji /sposobu wykonania zadania/ podjętej wcześniej, a realizowanej obecnie. Stąd też w sytuacji dynamicznej dochodzi jeden element /realizowana decyzja/, który obok zadania bojowego kieruje rozważaniami dowódcy. Biorąc zatem pod uwagę potrzebę uwzględnienia w rozwiązywaniu sytuacji dynamicznej - i zadania i decyzji,

17/ Sprawozdanie z badań - załącznik 8.

dowódca "szuka" przeszkody /problemu/ utrudniającej realizację decyzji.

Nasuwa to niewątpliwie następujący wniosek: praca dowódcy pułku w toku walki polega przede wszystkim na rozwiązywaniu zaistniałych problemów.

Z badań wynika również, że zajęcia wówczas przynoszą pożądane efekty, gdy uwzględnia się w nich następującą kolejność rozumowania /postępowania/.

Na podstawie danych o położeniu nieprzyjaciela, pododdziałów własnych i sąsiadów oraz terenie ocenia się możliwe działania nieprzyjaciela. W wyniku tej oceny i aktualnego położenia pododdziałów własnych dostrzega się problem stanowiący przeszkodę w działaniu pułku. Z zaistniałego problemu wynikają potrzeby przeciwdziałania. Potrzeby z kolei powodują konieczność znalezienia możliwości pułku w zakresie użycia pododdziałów, wykorzystania środków przydzielonych i wspierających. Ocena możliwości pułku uzupełniona wnioskami z oceny terenu i warunków atmosferycznych, a także wpływu działania sąsiadów - wskazuje na sposoby rozwiązywania problemu, które stanowią podstawę podjęcia decyzji dalszego działania pułku.

Badania dotyczące drugiego zakresu nauczania dowodzą, że wcielanie do realizacji decyzji w toku walki polega przede wszystkim na stawianiu zadań i organizowaniu współdziałania w ograniczonym czasie.

Zadania bojowe, w odróżnieniu od zadań stawianych podczas organizowania walki, charakteryzuje: po pierwsze - treść, która ogranicza się do działania w ramach rozwiązywania problemu; po drugie - wykonawcy, tzn., że zadania stawia się jedynie tym pododdziałom /elementom ugrupowania/, których dotychczasowe zadanie uległo zmianie ze względu na potrzeby użycia ich do działania w ramach rozwiązywania problemu.

Podobnie organizowanie współdziałania, które w tym wypadku obejmuje w zasadzie omówienie czynności pododdziałów w ramach rozwiązywanego problemu.

Rekapitułując należy stwierdzić, że nauczanie rozwiązywania

zaistniałych sytuacji w toku walki w istocie polega na wyrabianiu umiejętności dostrzegania problemu, wyborze skutecznego sposobu jego rozwiązania, kształtowaniu nawyku pracy w ograniczonym czasie i precyzyjnego stawiania zadań wykonawcom.

x

Sumując powyższe rozważania warto podkreślić, że nauczanie pracy dowódcy pułku w terenie polega na takim działaniu dydaktycznym wykładowcy, które w świadomości słuchaczy spowoduje: zrozumienie zjawisk pola walki; umiejętności praktycznego stosowania zasad i reguł w różnych warunkach sytuacji bojowej; opanowanie czynności dowódczych w zakresie organizowania walki i kierowania nią; a także potrzebę zawziętego doskonalenia wiedzy i umiejętności.

Skuteczność nauczania wymaga również od wykładowcy właściwego przygotowania zajęć. Tak więc konsultacje przed zajęciami w zasadniczej mierze warunkują poprawny i efektywny przebieg zajęć w terenie.

Główną troską wykładowcy w procesie nauczania pracy dowódcy pułku w terenie jest kształtowanie wyobraźni taktycznej słuchaczy, umiejętności dostrzegania walorów i przeszkód terenowych, a także umiejętności wytworzenia w umyśle modelu walki i przewidywania jego następstw.

Warto również podkreślić, że pokaz czynności dowódcy pułku w wykonaniu wykładowcy jest nieodzownym elementem procesu nauczania, zwłaszcza w zajęciach grupowych.

Wreszcie, zajęcia w terenie mają na celu również doskonalenie pracy dowódcy pułku w ramach umiejętności działania w zespole, kierowania pracą oficerów sztabu, a także kształtowania właściwego stylu pracy w różnych warunkach i czasie.

ZAKOŃCZENIE

W niniejszej rozprawie przeanalizowano zasadnicze - zdaniem autora - problemy kształtujące metodykę nauczania pracy dowódcy pułku w terenie.

Przeprowadzona analiza wpływu różnych czynników na metodykę nauczania wskazała, że metodykę kształtują w głównej mierze - cele i treść nauczania oraz forma zajęć.

Niewało miejsca w pracy poświęcono analizie procesu nauczania, który stanowi niejako jądro metodyki nauczania. Spośród głównych składników procesu nauczania jakimi są nauczyciel, słuchacz i treść nauczania, naczelne zadanie przypada niewątpliwie nauczycielowi.

Nauczyciel, z punktu widzenia procesu nauczania, jest nie tylko podmiotem procesu dydaktycznego, lecz przede wszystkim jego organizatorem i kierownikiem; i jak się okazuje od jego wiedzy, umiejętności oraz twórczego podejścia biorą przeważnie początek przyszłe sukcesy lub nieudomagania, a czasem nawet klęski dydaktyczne.

Badania dowiodły, że odpowiedzialne i twórcze spełnianie misji nauczyciela skupia wokół niego wiele wymagań różnej natury, z których do ważniejszych można zaliczyć: gruntowną znajomość nauczanej wiedzy; wysokie umiejętności dydaktyczne; wzorową postawę polityczną i moralną oraz znajomość psychiki nauczanych słuchaczy.

Nie mniejszą uwagę w niniejszej rozprawie zwrócono na przebieg zajęć, i to nie tylko od strony organizacyjnej i formalnej, którą zresztą potraktowano pobieżnie, lecz przede wszystkim od strony czynności dydaktycznych wykładowcy. Konstrukcja zajęć, jak dowodzą badania, rodzi się w umyśle wykładowcy, który kierując się celem i treścią nauczania oraz innymi czynnikami natury organizacyjnej, buduje scenariusz zajęć nacelowany na uzyskanie zamierzonych wyników.

W niniejszej rozprawie badaniami objęto nauczanie pracy dowódcy pułku w terenie, a więc przebadano zasadnicze problemy

podlegające nauczaniu i doskonaleniu podczas tego rodzaju zajęć. Wyniki badań dowiodły, że nauczanie słuchaczy umiejętności pracy w roli dowódcy pułku wymaga nie tylko opanowania kolejności pracy i metodycznego określania danych, wytyczania zadań itp., lecz przede wszystkim kształtowania obrazu walki, wyrobienia i doskonalenia wyobraźni taktycznej oraz umiejętności dostrzegania problemów pola walki i znalezienia dróg ich racjonalnego rozwiązania. Najwyższą bez wątpienia wartością jest wyrobienie u słuchaczy umiejętności rozwiązywania problemów w sposób zinterioryzowany.

Należy podkreślić, że w rozprawie dokonano również próby przedstawienia sposobów nauczania niektórych problemów. W warunkach szkolnych naucza się pełnego zakresu pracy dowódcy prezentując ją w postaci modelu /wzorca/, który z racji znacznego uogólnienia nie może być modelem w pełni "dopasowanym" do każdej sytuacji. Praktyka z pewnością wykorzysta z modelu wszystkie pozytywy adekwatne w konkretnych warunkach sytuacji.

Wyniki badań oraz wnioski z obserwacji własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej wskazują również na potrzebę prowadzenia dalszych i szerszych badań przedstawionej w rozprawie problematyki w celu podniesienia procesu nauczania na coraz wyższy - godny akademii - poziom.

Sprawozdanie

z obserwacji zajęć dydaktycznych I kursu WL

Cel obserwacji: Określić w jakim stopniu wykładowcy posługują się figurami stylistycznymi podczas nauczania.

Zadania obserwacji: 1. Ustalić potrzeby stosowania figur stylistycznych w konkretnej sytuacji dydaktycznej.
2. Sprawdzić częstotliwość i sposób stosowania następujących figur stylistycznych: pytania retoryczne, powtórzenia, porównania, przykłady.

Metoda badawcza: Obserwacja zajęć.

Dane ogólne

1. Liczba zajęć badanych:

w 1980 r. w ów. nr 106/D /obóz zimowy/ - 4

w 1980 r. w ów. nr 107/D /pociągowe/ - 4

w 1981 r. w ów. nr 106/D /obóz zimowy/ - 6

w 1981 r. w ów. nr 111/D /pociągowe/ - 4

Razem badano 14 zajęć

2. Data badania:

1980 r. - obóz zimowy: 28, 29.02; 1, 2, 3.03.

1980 r. - ów.pociągowe: 23, 24.05.

1981 r. - obóz zimowy: 4, 5, 7, 8.03.

1981 r. - ów.pociągowe: 22, 24, 25.05.

3. Zespół badawczy:

a/ obóz zimowy 1980 r. oficerowie: Jan Falkowski, Józef Łazarek, Józef Niedźwiedź, Jacek Pawłowski;

b/ ów. pociągowe 1980 r. oficerowie: Jan Falkowski, Józef Iabędzki, Józef Pająk, Bogdan Szulc;

c/ obóz zimowy 1981 r. oficerowie: Andrzej Damaziak, Jan Falkowski, Mieczysław Kalbarczyk, Józef Łazarek, Józef Niedźwiedź, Jacek Pawłowski;

d/ ów. pociągowe 1981 r. oficerowie: Jan Falkowski, Marian Górecki, Józef Łabędzki, Józef Pająk.

Opis przebiegu badań

Oficerom prowadzącym obserwację zajęć udzielono instruktażu każdorazowo przed rozpoczęciem ćwiczeń. Zadanie obserwatorów polegało na ustaleniu potrzeb stosowania figur stylistycznych przez wykładowców podczas zajęć oraz notowaniu rodzaju i sposobu użycia określonej figury. Wyniki obserwacji zbierano po zakończeniu każdego z badanych zajęć.

Wyniki badań

Oficerowie, prowadzący badania zajęć stwierdzili, że pierwszą część zadania /ustalenie potrzeb stosowania figur stylistycznych podczas zajęć/ nie sposób zrealizować w pełni w istniejących warunkach zajęć. Okazuje się, że podczas zajęć doskonalących wykładowcy w sporadycznych wypadkach zmuszeni są do wyjaśnienia istoty problemu. W zdecydowanej większości zajęć słuchacze wykazali dobrą znajomość rozpatrywanej problematyki, zwłaszcza w ćwiczeniach pociągowych.

Natomiast w zajęciach obozu zimowego wykładowcy częściej stosowali zabiegi wokół wyjaśniania istoty problemu. Jednakże ściśle określenie potrzeb stosowania wymienionych czterech figur stylistycznych nie zostało spełnione.

Oficerowie badający zajęcia są zgodni co do celowości i potrzeb stosowania figur stylistycznych stwierdzając jednogłośnie, że w zajęciach, w których wykładowcy posługiwali się zwłaszcza przykładami i porównaniami słuchacze wykazali głębszą znajomość problematyki i stali się bardziej aktywni.

Wyniki obserwacji /tabela/ wskazują, że w ćwiczeniach obozu zimowego częstotliwość użycia figur stylistycznych jest znacznie większa niż w ćwiczeniach pociągowych. Jeśli wyniki powyższe potwierdziłyby się w badaniach wszystkich grup słuchaczy ASG WP na przestrzeni kilku lat można by zauważyć prawidłowość polegającą na przyroście wiedzy w wyniku prowadzenia ćwiczeń, bowiem ów. obozu zimowego są pierwszymi ćwiczeniami doskonalącymi prowadzonymi formą dowódczo-sztabową na I roku studiów,

Częstotliwość użycia figur stylistycznych w badanych zajęciach

Tabela

Lp	Nazwa figury stylistycznej	ów. obozu zimowego 1980 r.	ów. poc. 1980r	ów. obozu zimowego 1981 r.	ów. pocipowe 1981r.	Razem figur					
1	Pytanie retoryczne	28,229,2	1,3	3,3	4,3	5,3	7,3	8,3	22,5	23,5	25,5
2	Powtórzenia	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1
3	Porównania	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1
4	Przykłady	2	1	1	3	1	1	1	1	1	1

natomiast ów. pociągowe odbywają się w drugim okresie szkolenia.

Badania wskazują również, że stosowanie figur stylistycznych w jakichkolwiek zajęciach, gdzie zachodzi potrzeba wyjaśnienia problemów trudnych lub niezrozumiałych jest celowe i pożądane jako zabieg ułatwiający proces nauczania.

Z powyższych badań wynikają następujące wnioski:

1. Umiejętność posługiwania się w nauczaniu figurami stylistycznymi przez wykładowców jest opłacalna.
2. Właściwe stosowanie figur stylistycznych jest pomocne w procesie nauczania.

Sprawozdanie

z badań procesu nauczania słuchaczy I kursu WL

Cel badań: Ustalić sposób obrazowania sytuacji taktycznej przez wykładowców w zajęciach z dynamiki walki.

Zadania badawcze: 1. Sprawdzić sposób przekazania informacji o położeniu poszczególnych pododdziałów pułku i nieprzyjaciela.
2. Sprawdzić zakres przekazywanych informacji oraz ich wpływ na sposób rozwiązywania problemu taktycznego.

Metoda badawcza: Obserwacja zajęć.

Dane ogólne

1. Liczba zajęć badanych:

w 1980 r. w ów. nr 106/D /obóz zimowy/ - 4
w 1981 r. w ów. nr 106/D /obóz zimowy/ - 4
w 1981 r. w ów. nr 111/D /pociągowe/ - 4

Razem badano 12 zajęć

2. Data badania:

1980 r. - obóz zimowy: 29.2; 1.3.
1981 r. - obóz zimowy: 7, 8.3;
1981 r. - ów. pociągowe: 23, 25.5.

3. Zespół badawczy:

a/ obóz zimowy - oficerowie: Jacek Pawłowski, Józef Łazarek;
b/ ów. pociągowe - oficerowie: Józef Pajak, Bogdan Szulc.

Opis przebiegu badań

Oficerów prowadzących badania zapoznano z celem, zadaniami i sposobem obserwacji. Badania prowadzono w następujący sposób: badający uczestniczył dwa razy /w różnych grupach/ w danym ćwiczeniu. Każde z zajęć rozpoczynało się dyktowaniem sytuacji taktycznej przez wykładowcę. Badania polegały na obserwacji sposobu przekazywania informacji o sytuacji bojowej. Ponadto

oficerowie badający zajęcia mieli stwierdzić w jakim zakresie informacje wykorzystano w pracy dowódcy nad rozwiązaniem problemu taktycznego.

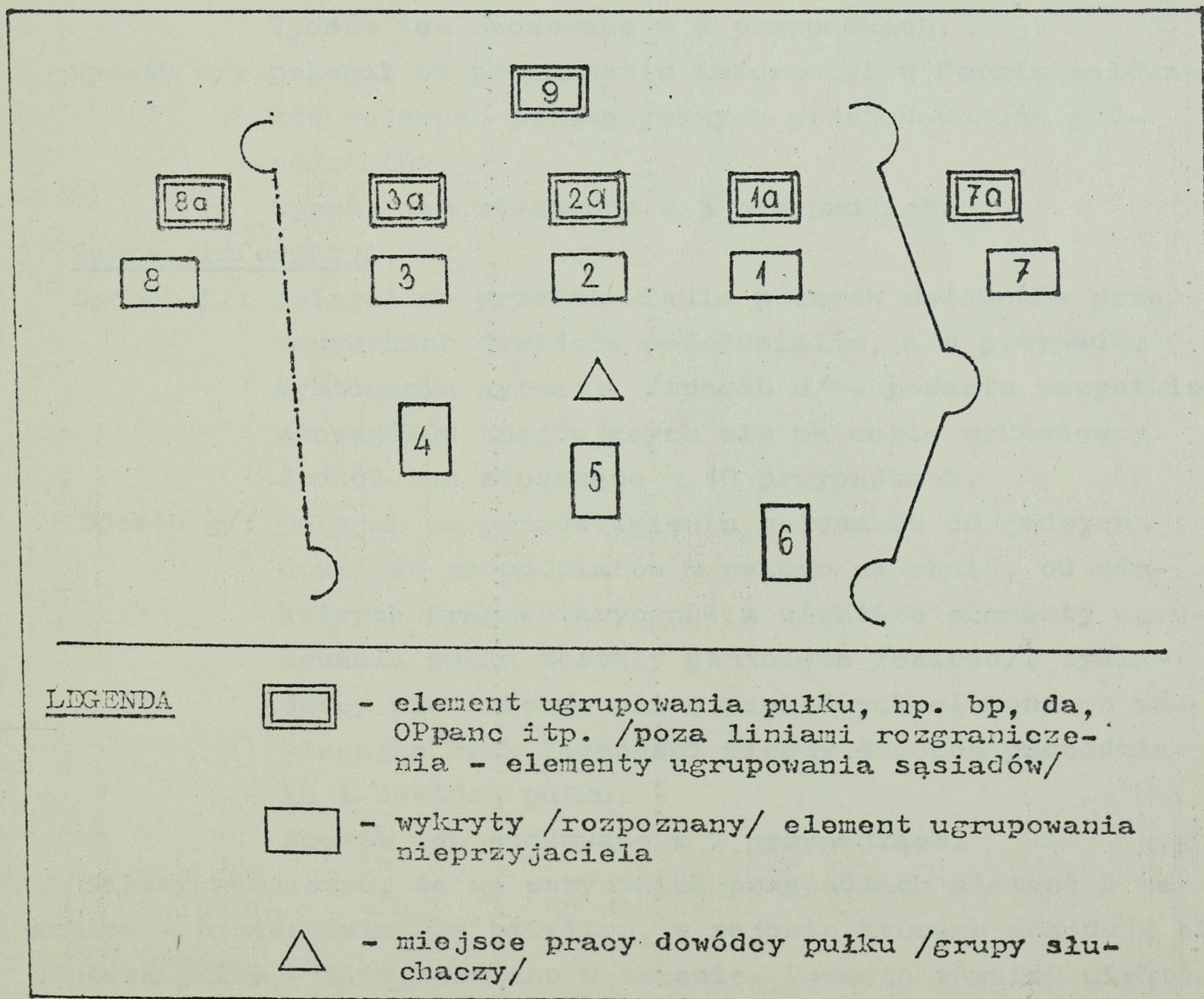
Wyniki obserwacji zbierano tuż po zakończeniu badanego zajęcia.

Wyniki badań

Badania wykazują, że wykładowcy w różny sposób przekazują informacje o zaistniałej sytuacji taktycznej. Stwierdzono różnice dotyczące przede wszystkim: kolejności, treści i zakresu informacji.

Dla zilustrowania owych sposobów pomocnym jest poniższy szkic.

Szkic



1. Kolejność informacji

Sposób a/: 2, 2a, 1, 1a, 3, 3a, 4, 5, 6, 7, 7a, 8, 8a, 9 - stosowano w 8 przypadkach.

Sposób b/: 2, 1, 3, 7, 8, 4, 5, 6, 3a, 2a, 1a, 9 - stosowano w 1 przypadku.

Sposób c/: 2, 1, 7, 7a, 3, 8, 8a, 1a, 2a, 3a, 4, 5, 6 - stosowano w 3 przypadkach.

2. Treść informacji

Sposób d/: polegał na tym, że wykładowca przekazał położenie pododdziałów pułku, sąsiadów i innych elementów tak, jak zostały one przedstawione na mapie dla wykładowców. Innymi słowy wykładowca dyktował informacje z mapy.

Sposób ten stosowano w 9 przypadkach.

Sposób e/: polegał na przekazaniu informacji w formie meldunków bojowych przekazywanych przez dowódców pododdziałów.

Sposób ten stosowano w 3 przypadkach.

3. Zakres informacji

Sposób f/: polegał na przedstawieniu pełnych meldunków przez wszystkich dowódców pododdziałów, a w przypadku dyktowania sytuacji /sposób d/ - podaniu wszystkich szczegółów znajdujących się na mapie wykładowcy.

Sposób ten stosowano w 10 przypadkach.

Sposób g/: polegał na przedstawieniu meldunków od jednych dowódców pododdziałów w pełnym zakresie, od niektórych fragmentarycznie, a niektóre elementy ugrupowania pułku zostały pominięte /celowo/. Wykładowcy nie informowali o niektórych elementach zakładając brak łączności między dowódcą pododdziału a dowódcą pułku.

Sposób ten stosowano w 2 przypadkach.

Należy zaznaczyć, że we wszystkich przypadkach element 2 na szkicu - przedstawiający batalion, w rejonie którego znajduje się dowódca pułku - umiejscawiano w terenie. Ponadto również niektó-

re dane elementów 1 i 3 oraz 1a, 3a, a zwłaszcza 2a.

Badania wykazały również, że w większości przypadków /10/ treść i zakres informacji nie uwzględniały potrzeb rozwiązywania problemu w wyniku zaistniałej sytuacji taktycznej. Dyktowanie sytuacji taktycznej traktowano jako jedno zagadnienie, natomiast ocenę sytuacji i rozwiązywanie problemów jako drugie, bez wyraźnego związku między jednym a drugim.

Na podstawie powyższych wyników można sformułować następujące wnioski:

1. Kolejność i treść przekazywanych informacji nie uwzględniają warunków pola walki /sposób d/.
2. Zakres przekazywanych informacji w małym stopniu ułatwia rozwiązywanie problemów przez ćwiczącego dowódcę pułku /sposób f/.
3. Istnieje potrzeba zapoznania wykładowców ze sposobami przedstawiania sytuacji na polu walki.

Sprawozdanie

z badań procesu nauczania słuchaczy I kursu WL

Cel badań: Określić czas niezbędny do indywidualnego przygotowania się słuchaczy do zajęć w terenie.

Zagadnienia badawcze: 1. Sprawdzić ile czynności słuchacze wykonują w nakazanym czasie /10 minut/.
2. Ustalić niezbędny czas do wykonania następujących czynności: orientowanie się w zakresie topograficznym; orientowanie taktyczne; umiejscowienie danych do prowadzenia rekonesansu.

Metody badawcze: 1. Obserwacja.
2. Wywiad.

Dane ogólne

1. Liczba grup badanych metodą obserwacji:

w 1980/81 w ćwiczeniach 104G i 110G - 4

w 1981/82 w ćwiczeniach 104G i 111D - 4

Razem - 8 grup

2. Data badania

a/ obserwacji: 1980/81 ów. 104G - 29.1.81

ów. 110G - 8.6.81

1981/82 ów. 104G - 22.1.82

ów. 110G - 12.5.82

b/ wywiadu: 29.1 i 8.6.1981 r.

3. Zespół badawczy:

Oficerowie - Stefan Kozina, Jacek Pawłowski, Wojciech Straszewski, Rudolf Sznajder.

Opis przebiegu badań

1. Obserwacja

Obserwację zorganizowano w następujący sposób: w czterech grupach ogólnowojskowych prowadzono dwukrotnie badania, pierwsze w zajęciach grupowych w I okresie szkolenia^{x/}, drugie^{x/} w 1982r. w ów. 104G w dwóch grupach realizowano zadanie badawcze 1, a w dwóch zadanie 2.

w zajęciach doskonalących w II okresie szkolenia 1980/81. W identyczny sposób prowadzono badania w r. 1981/82 /na bazie innych słuchaczy/.

Prowadzący obserwację nakazali wykonanie słuchaczom poszczególnych czynności oddzielnie, dokonując pomiaru czasu i sprawdzenia wykonania kolejnego przedsięwzięcia.

2. Wywiad

Wywiad przeprowadzono dwukrotnie ze słuchaczami /každorazowo innymi/ grup ogólnowojskowych /po dwóch słuchaczy z czterech grup, razem 16 respondentów/.

Badania miały charakter swobodnej rozmowy ukierunkowanej przez cel badawczy i odbywały się bezpośrednio po zajęciach tematycznie związanych z rozpatrywanym problemem. Respondenci mieli możliwość wyrażania własnych opinii i odpowiadali na konkretne pytania.

Wyniki badań

1. Wyniki obserwacji

Badania dotyczące pierwszego zadania /prowadzone w dwóch grupach/ wykazały, że zdecydowana większość słuchaczy /15 na 19 badanych/ w ciągu 10 minut zaledwie dokonało orientowania się pod względem topograficznym. Stwierdzono również, że słuchacze traktują orientację topograficzną jako podstawową czynność ułatwiającą pracę w roli dowódcy pułku.

Badania dotyczące drugiego zadania wykazują, że większość słuchaczy realizuje poszczególne przedsięwzięcia dłużej niż przewidują ustalenia /dokonane podczas instruktażu/ zwłaszcza w zajęciach I okresu szkolenia /tabela 1/.

Przy określaniu czasu niezbędnego do wykonania poszczególnych czynności napotyka się na szereg trudności. Okazuje się, że słuchacze stosują różne sposoby przygotowania się. Jedni najpierw orientują się pod względem topograficznym, następnie pod względem taktycznym, do którego włączają elementy rekonesansu. Inni łączą orientację topograficzną z taktyczną i oddzielają zakres rekonesansu. Jeszcze inni /zdecydowana mniejszość/ wyraźnie oddzielają poszczególne elementy.

Tabela 1

Lp	Przedsięwzięcia do realizacji przez słuchaczy	Liczba słuchaczy realizujących poszczególne przedsięwzięcia w różnym czasie /minuty/															
		1980/81						1981/82									
		6w. 104G		6w. 110G		6w. 104G		6w. 110G		6w. 104G		6w. 110G					
		5'	7'	10'	10'	5'	7'	10'	10'	5'	7'	10'	10'	5'	7'	10'	10'
1	Orientacja topograficzna	1	9	35	7	10	36	4	-	-	4	18	8	12	35	3	-
2	Orientacja taktyczna	-	3	31	18	15	35	2	-	-	2	17	11	17	32	3	-
3	Przygotowanie się do prowadzenia rekonesansu	4	21	25	2	23	24	3	-	-	3	11	15	21	29	3	-

Słuchacze w wyniku indywidualnej pracy wykazują stosunkowo lepsze przygotowanie do prowadzenia orientacji topograficznej i taktycznej, niż do prowadzenia rekonesansu. Z tego wynika, że czas jakim dysponują nie pozwala na dokonanie wszystkich nakazanych czynności w stopniu umożliwiającym sprawną pracę w roli dowódcy pułku.

2. Wyniki wywiadu

Uogólniając opinie i wypowiedzi respondentów można sformułować następujące wnioski:

1. Pierwsze zajęcia w terenie powinny mieć charakter pokazowy również w zakresie indywidualnego przygotowania się.
2. Czas przeznaczony do indywidualnego przygotowania się jest zdecydowanie za krótki.
3. W zajęciach grupowych ćwiczeń głównych /nr 104G i nr 108G/ czas przeznaczony do indywidualnej pracy powinien trwać nie krócej niż 30 minut, ze względu na liczbę przedsięwzięć do wykonania.
4. Orientacja topograficzna i taktyczna wymagają więcej czasu w terenie urozmaiconym /ów. obozu zimowego i ów. pociągowe/.
5. W ćwiczeniach dowódczo-sztabowych II-go okresu szkolenia czas do indywidualnej pracy może być krótszy, między innymi dlatego, że:
 - zakres przygotowania się słuchacza jest niewielki /różny dla poszczególnych osób funkcyjnych ćwiczącego sztabu/;
 - słuchacze mają pewne nawyki i doświadczenie pracy w terenie.

Wyniki powyższych badań sugerują następujące zasadnicze wnioski:

1. W ćwiczeniu metodycznym nr 102G wskazanym jest zapoznanie słuchaczy ze sposobami indywidualnego przygotowania się.
2. Czas indywidualnego przygotowania się słuchaczy celowo określać do każdego zajęć z uwzględnieniem realnych potrzeb.
3. Przygotowanie się słuchaczy do sprawnej pracy w terenie wymaga nie mniej niż 20 minut, zaś średnio może kształtować się w granicach 20-30 minut.

Sprawozdanie

z badań procesu nauczania słuchaczy I kursu WL

Cel badań: Określić sposoby nauczania stosowane przez wykładowców w zajęciach.

Zadania badawcze: 1. Opisać stronę metodyczną procesu nauczania poszczególnych problemów podczas zajęć.
2. Sprawdzić sposób realizacji przez wykładowców wytycznych z instruktażu.

Metoda badawcza: Obserwacja zajęć.

Dane ogólne

1. Li_cz_ba_zaj_e_c_ba_d_a_n_y_c_h:

w 1981 r. w ów. 102G - 2

w ów. 106D - 3

w ów. 104G - 2

w ów. 111D - 3

Razem badano 10 zajęć

2. Data_ba_d_a_n_i_a:

5.1; 7.3; 14.4; 22.5.1981 r.

3. Z_e_s_p_ó_l_b_a_d_a_w_c_z_y:

Oficerowie - Jan Falkowski, Józef Łazarek, Józef Niedźwiedź,
Józef Pająk.

Opis przebiegu badań

Oficerów prowadzących badania zapoznano z celem, zadaniami i sposobem obserwacji. Obserwacja zajęć polegała na śledzeniu przez wykładowców oraz reakcji słuchaczy. Główną uwagę skupiono na: 1/ sposobach utrzymywania więzi psychicznej w relacji wykładowca - słuchacze, zwłaszcza podczas przerabiania zagadnień nowych, podlegających nauczaniu; 2/ sposobach doprowadzenia do świadomości słuchaczy istoty nauczanego problemu.

Drugorzędną sprawą podlegającą obserwacji była strona formalna zajęć, tj. przestrzeganie kolejności zagadnień, czasu

oraz wymagań dziedziny ładu zewnętrznego.

Analiza literatury, zwłaszcza z dziedziny teorii nauczania, zrodziła następującą hipotezę: działalność wykładowcy w nauczaniu pracy dowódcy pułku w terenie polega najczęściej na weryfikacji^{1/}. Tak więc postanowiono przebadac ten stan rzeczy i sprawdzić w jakim stopniu pogląd ten sprawdza się w praktyce nauczania i jaki ewentualnie obejmuje zasięg.

W tym celu ukierunkowano obserwację wg zagadnień pomocniczych /patrz tabela 1/.

Wyniki badań

Tabela 1 jest uogólnieniem mającym na celu pokazanie częstotliwości stosowania niektórych sposobów nauczania w badanych zajęciach.

Tabela 1

Lp	Zakres obserwacji pracy wykładowcy podczas zajęć	W ilu zajęciach stosowano /na 10 badanych/	
1	Ilu wykładowców prowadziło zajęcia w sposób odmienny niż ustalono na instruktażu	0	
2	Sposób nauczania przez wykładowcę nowego zagadnienia	1/ drogą wyjaśnienia istoty problemu	3
		2/ poprzez sprawdzenie znajomości problemu	7
3	Sposób ustosunkowania się wykładowcy do rozwiązania /decyzji/, prezentowanego przez słuchaczy, odmiennego od rozwiązania autorskiego	a/ poprzez wskazanie niepoprawności	5
		b/ żądając uzasadnienia	3
		c/ poprzez prezentowanie poprawnego /autorskiego/ rozwiązania	2

1/ Przez weryfikację, w niniejszej pracy, rozumie się działanie wykładowcy polegające na sprawdzaniu rozwiązań /ocen, wniosków, decyzji/ prezentowane przez słuchaczy i porównaniu ich /rozwiązań/ do rozwiązania autorskiego.

Tabela 2 dotyczy obserwacji reakcji słuchaczy w badanych zajęciach w zakresie niektórych zagadnień nauczania. Badane grupy liczyły średnio 14 słuchaczy.

Tabela 2

LP	Zagadnienia obejmujące obserwację słuchaczy	Badane ćwiczenia i grupy szkolne									
		102G		111S			104G		106D		
		A	B	A	B	C	A	B	A	B	C
1	Liczba słuchaczy nieprzygotowanych do zajęć /brak planu rekonesansu, zapisu zadań, danych na mapie itp./.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	Liczba słuchaczy nie znających zakresu tematycznego zajęć.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	Liczba słuchaczy zgłaszających się na ochotnika do referowania zagadnień.	2	3	2	3	3	2	-	2	3	2
4	Ilu słuchaczy prezentowało lub usiłowało prezentować rozwiązanie "własne" - inne od autorskiego /w części lub całości/.	1	-	3	4	5	2	1	2	1	2

Powyższe zestawienia stanowią znaczne uogólnienie pozwalające jednakże zilustrować istotę problemu.

W wyniku powyższych badań stwierdzono, obok istnienia zjawiska weryfikacji, również zjawisko samoweryfikacji. Okazuje się bowiem, że słuchacze którzy nie prezentują w zajęciach swoich rozwiązań /ocen, wniosków, decyzji/ wypracowanych podczas nauki własnej śledzą pracę kolegów oraz wykładowcę. W czasie, gdy wykładowca ustosunkowuje się do przedstawianych rozwiązań - pozostali słuchacze porównują /w myśli/ swoje rozwiązania dokonując korekty, uzupełnienia i zmian, słowem dokonują samoweryfikacji.

Z powyższych badań wynikają następujące zasadnicze wnioski:

1. Nauczanie wymaga nie tylko sprawdzania i porównywania wypowiedzi /rozwiązań, ocen, wniosków/ do wzorca katedralnego /zasad, reguł, norm/, lecz przede wszystkim szukania dróg /metod/podejścia do rozwiązania problemu.
2. Strona organizacyjna i formalna zajęć nie może przesłaniać rzeczywistych potrzeb nauczania w świetle celu i treści

zajęć.

3. Kierowanie procesem nauczania wymaga od wykładowców nie tylko wiedzy taktycznej, lecz również niezbędnych umiejętności dydaktycznych.

Załącznik 5

Sprawozdanie

z badań procesu nauczania słuchaczy I kursu WL

Cel badań: Określić potrzebę prowadzenia orientacji topograficznej podczas pracy dowódcy pułku w terenie.

Zagadnienia badawcze: 1. Sprawdzić cel i zakres prowadzenia orientacji topograficznej.
2. Ustalić stosowane sposoby nauczania orientacji topograficznej podczas zajęć w terenie.

Metoda badawcza: 1. Analiza literatury.
2. Obserwacja zajęć.

Dane ogólne

1. Liczba zajęć badanych:

w 1980 r. w ów. 106D - 4

w ów. 102G - 4

w ów. 106D - 2

w ów. 108G - 2

Razem badano 12 zajęć.

2. Data badania:

w 1980 r. 28.2.

w 1981 r. 5.1; 5.3; 14.4; 8.12.

3. Zespół badawczy:

a/ w 1980 r. oficerowie - Andrzej Damaziak, Józef Lazarek,
Józef Niedźwiedź, Jacek Pawłowski.

b/ w 1981 r. oficerowie - Jan Falkowski, Józef Pajak, Jan
Stawiarski, Bogdan Szulc.

Opis przebiegu badań

Problem orientowania topograficznego z punktu widzenia celu i zakresu poddano następującym badaniom:

1. Analiza literatury, którą przeprowadził autor.
2. Obserwacja zajęć, którą wraz z autorem prowadził zespół oficerów.

Obserwacja zajęć miała również ustalić potrzeby prowadzenia orientowania topograficznego oraz sposoby nauczania go.

W czasie obserwacji oficerowie notowali, między innymi, zakres informacji dotyczących obiektów terenowych a następnie sprawdzali w jakim stopniu wskazane obiekty wykorzystano w pracy dowódcy.

Wyniki badań

1. Analiza literatury wykazała, że w przedmiocie orientowania istnieją dwie różniące się w istocie kwestie, a mianowicie:

a/ orientowanie się^{1/} - jest to czynność polegająca na porównaniu mapy z terenem w celu zorientowania się co do miejsca stania w terenie. Innymi słowy - orientujący się szuka odpowiedzi na pytanie: "gdzie się znajduję". Zatem orientowanie się jest czynnością indywidualną, która poprzedza czynności zwane orientowaniem;^{2/}

b/ orientowanie - jest to czynność /zorientowanego/ polegająca na wskazaniu w terenie niezbędnych informacji w celu zorientowania uczestników /grupy rekonesansowej itp./ co do miejsca pobytu w terenie.

Okazuje się, że w publikacjach traktujących, między innymi, zagadnienia orientowania topograficznego nie rozróżnia się, uogólniając, jednej czynności od drugiej.

Orientowanie powinno być poprzedzone orientowaniem się w terenie oraz przygotowaniem się do orientowania, w którym orientujący przede wszystkim dokonuje selekcji obiektów terenowych pod kątem potrzeb pracy dowódcy, np. nie określi miejscowości /leżącej nawet w nieznacznym oddaleniu od miejsca stania/, która nie służy do wskazania rubieży, kierunku, rejonu, linii

1/ Wyjaśnienie tak oczywistego zagadnienia może zrodzić wątpliwości co do naukowej wartości niniejszych rozważań. Jednakże praktyka wieloletniej służby w różnych uczelniach wojskowych dowodzi, że istotę tych zjawisk nie zawsze właściwie interpretowano.

2/ Sposoby orientowania się w terenie szczegółowo są opisane w podręczniku: Terenoznawstwo. Warszawa 1965 r., rozdział XIV.

rozgraniczenia itp., ani też nie stanowi punktu orientacyjnego.

Prezentowane przez różnych autorów sposoby orientowania topograficznego są różne /obowiązującego nie ma/. Na ogół można dopatrzeć się w nich pewnego rodzaju próby przystosowania zasad orientowania się z czynnościami wynikającymi z doświadczenia zdrowego rozsądku.

2. Obserwacja zajęć wykazuje, że cel i zakres orientowania są różnie rozumiane zarówno przez słuchaczy, jak i wykładowców. Okazuje się, że na 12 badanych zajęć, aż w 8 przypadkach traktowano orientowanie topograficzne jako zagadnienie oddzielne - nie mające wyraźnego związku z potrzebami pracy dowódcy pułku. Natomiast cel orientowania zrodziły potrzeby spełnienia zaleceń przełożonych, które w tym przedmiocie brzmią: "w każdym zajęciach w terenie doskonalić orientowanie topograficzne". /ustne wytyczne szefa KTO do szkolenia w roku 1981/82/.

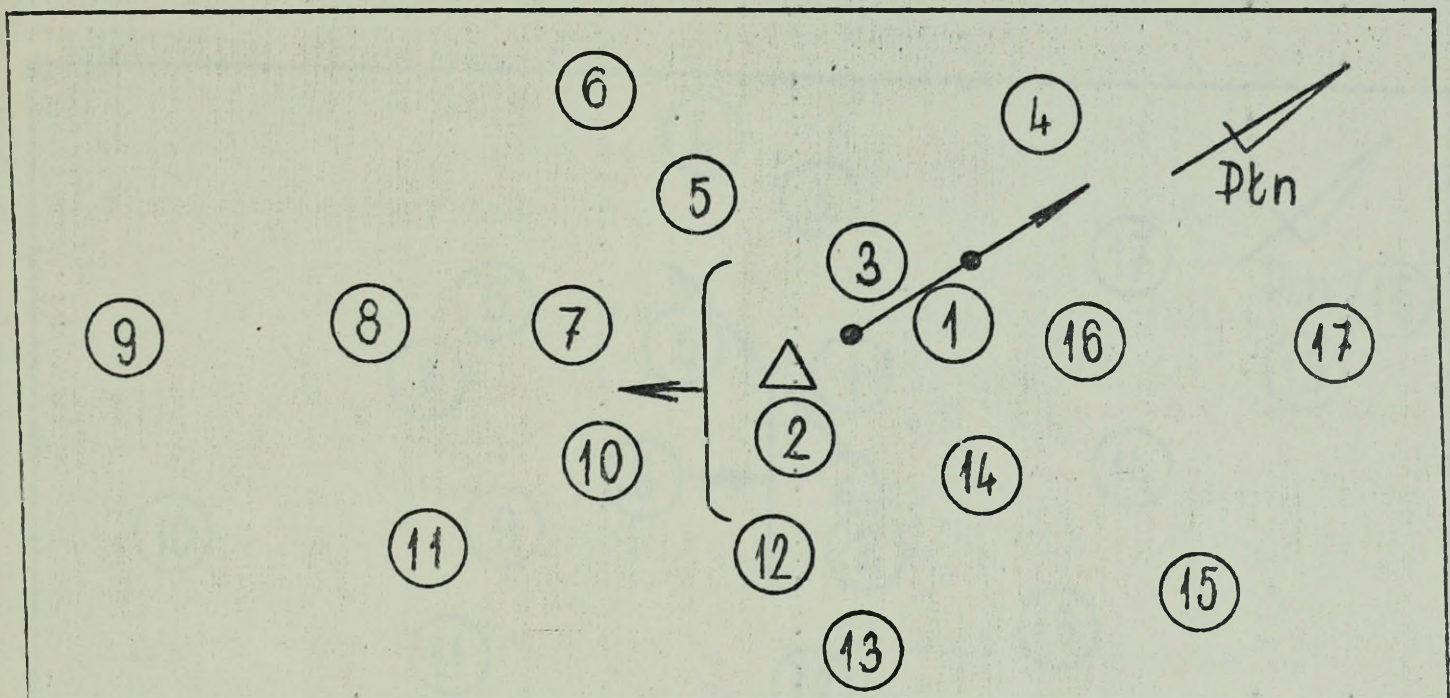
W nauczaniu orientowania stosuje się kilka sposobów, które w zasadzie sprowadzają się do trzech zasadniczych polegających na wskazaniu /w kolejności/:

1/ kierunku północy, miejsca stania, obiektów terenowych począwszy od kierunku północnego w koło w kierunku przeciwnym do ruchu wskazówek zegara. Na poszczególnych kierunkach wskazuje się obiekty najpierw leżące bliżej, następnie leżące dalej od miejsca stania /rys. 1/;

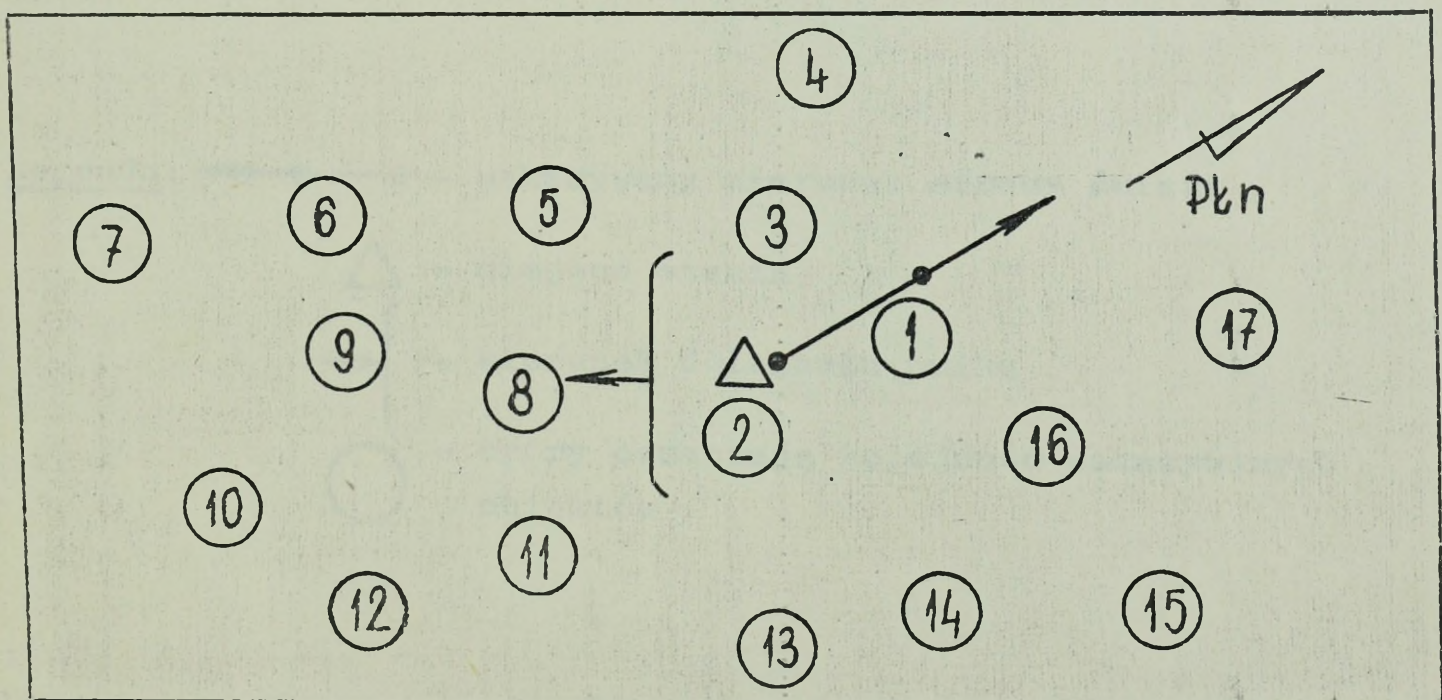
2/ kierunku północy, miejsca stania, obiektów terenowych począwszy od kierunku północnego w koło - jak w sposobie 1, z tym, że wskazywane obiekty mają związek z zakresem pracy dowódcy pułku /rys. 2/;

3/ kierunku strony świata pokrywającego się mniej więcej z kierunkiem działania pułku /w obronie - z kierunkiem spodziewanego natarcia nieprzyjaciela/, miejsca stania, obiektów terenowych począwszy od prawej "granicy" pasa zainteresowania pułku w koło w kierunku - jak w sposobie 1. Na poszczególnych kierunkach wskazuje się obiekty terenowe pomocne w pracy dowódcy /rys. 3/.

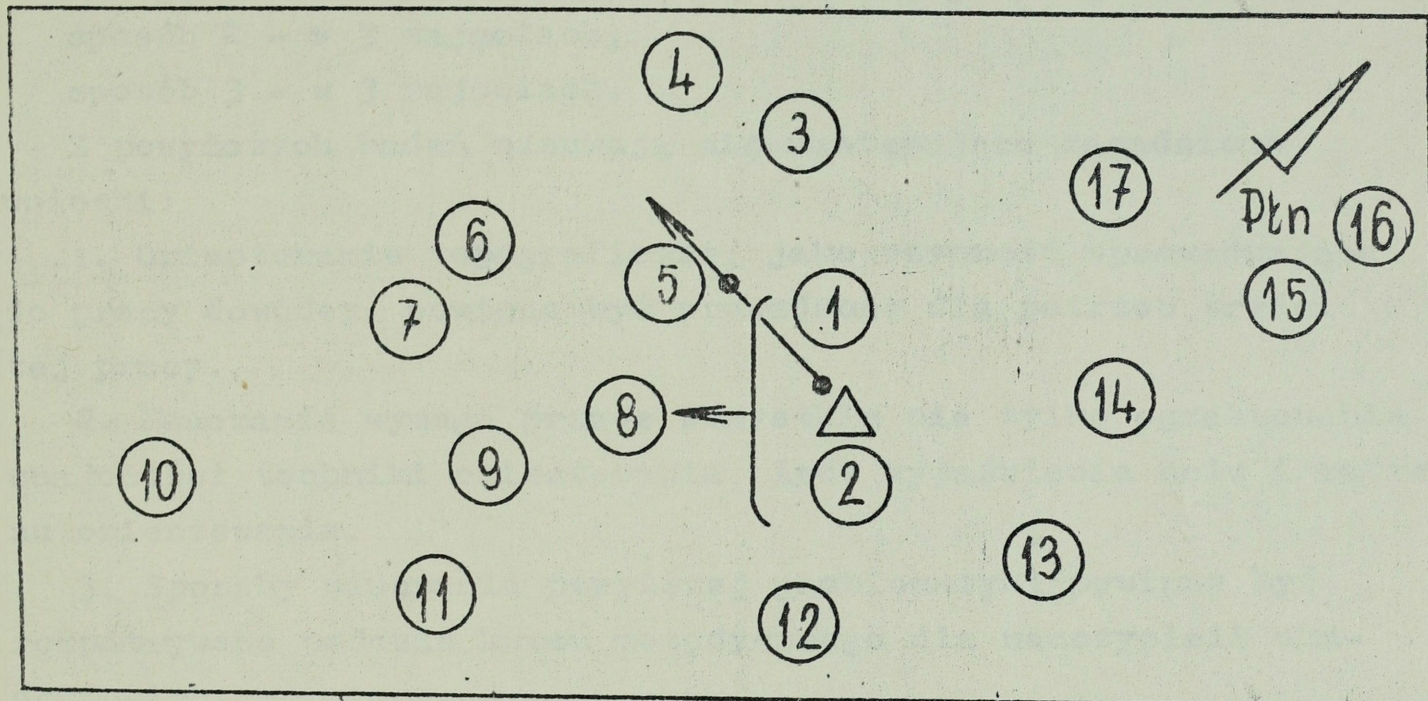
rys. 1

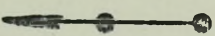



rys. 2

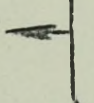



rys. 3



Legenda:  - wskazywany kierunek strony świata

 - miejsce stania

 - kierunek działania pułku

 - cyfry oznaczają kolejność wskazywanych obiektów

Powyższe sposoby stosowano w badanych zajęciach w następującej liczbie:

sposób 1 - w 6 zajęciach,

sposób 2 - w 3 zajęciach,

sposób 3 - w 3 zajęciach.

Z powyższych badań nasuwają się następujące zasadnicze wnioski:

1. Orientowanie topograficzne, jako czynność wprowadzająca do pracy dowódcy, powinno być prowadzone dla potrzeb treści tej pracy.

2. Nauczanie wymaga przede wszystkim nie tylko egzekwowania znajomości techniki orientowania, lecz wyjaśnienia celu i zakresu orientowania.

3. Sposoby nauczania powyższej problematyki powinny być rozpatrywane podczas kursu metodycznego dla nauczycieli akademickich.

Załącznik 6

Sprawozdanie

z badań procesu nauczania słuchaczy I kursu WL

Cel badań: Określić potrzeby nauczania słuchaczy prowadzenia rekonesansu w roli dowódcy pułku.

Zadania badawcze: 1. Ustalić zakres problemów podlegających nauczaniu.
2. Sprawdzić sposoby nauczania rekonesansu w zajęciach.

Metoda badawcza: 1. Obserwacja zajęć.
2. Eksperyment dydaktyczny.

Dane ogólne

1. Liczba zajęć badanych:

w 1981 r. w ćw. 104G - 2

w ćw. 108G - 2

w ćw. 111D - 6

Razem badano 10 zajęć

2. Data badania:

29.1; 14.4; 22.5; 24.5.1981 r.

3. Zespół badawczy:

Oficerowie: Jan Falkowski, Józef Labędzki, Józef Lazarek,
Józef Pająk, Bogdan Szulc, Wojciech Straszewski.

Opis przebiegu badań

Oficerowie obserwujący zajęcia skupiali uwagę przede wszystkim na dwóch kwestiach: pierwsza, na podstawie prezentowania przez słuchaczy czynności dowódcy pułku, określali jakie problemy wymagają nauczania; druga, obserwując pracę wykładowcy, ustalali sposoby nauczania rekonesansu.

Eksperyment został przeprowadzony przez autora w zajęciu z ćwiczenia nr 111D odbytego w dniu 24.5.1981 r.^{1/}

1/ Eksperyment obserwował między innymi komendant WVL ASG WP.

Zajęcia obejmowały dwa punkty pracy dowódcy pułku. Praca dowódcy pułku dotyczyła rekonesansu w czasie przechodzenia pułku z natarcia do obrony. Eksperyment przeprowadzono na drugim /głównym/ punkcie pracy.

Eksperyment zrodziła następująca hipoteza: na podstawie obserwacji zajęć autor doszedł do wniosku, że w nauczaniu rekonesansu brakuje jednego ogniw, a mianowicie, tej fazy pracy dowódcy, która odbywa się w myśli. I dalej - trudności na jakie napotykają słuchacze podczas prowadzenia rekonesansu wynikają z braku właśnie osobistych przewyśleń dokonanych bezpośrednio w terenie^{2/}. Tak więc hipoteza brzmiała: poprzedzenie praktycznych czynności podczas rekonesansu nauczaniem pracy usłowej w tym zakresie, powinno podnieść rezultaty nauczania słuchaczy rekonesansu.

Wyniki badań

W zakresie pierwszego zadania badania wykazały, że w zajęciach grupowych słuchacze napotykają trudności dotyczące zwłaszcza przedstawienia treści rekonesansu w sposób uporządkowany i wyczerpujący. Okazuje się, że jeżeli wykładowca określi wąski zakres czynności, np. ocenę nieprzyjaciela, słuchacze referują zagadnienie z reguły wyczerpująco. Natomiast jeśli wykładowca nie określa zakresu pracy słuchacze nie wyczerpują treści pracy /na 10 badanych zajęć w ośmiu stosowano drugi sposób/.

Stwierdzono również, że słuchacze podczas prowadzenia rekonesansu stosują znaczne przerwy usłowe między poszczególnymi czynnościami zarówno w zajęciach grupowych, jak i dowódczo-sztabowych. Potwierdza to wniosek z badań o potrzebie wyznaczenia odpowiedniej ilości czasu do indywidualnego przygotowania się /załącznik 3/.

W zakresie drugiego zadania obserwacja wykazała, że w większości zajęć grupowych /w 3 na 4 badanych/ wykładowcy stosują

2/ Czas wyznaczany słuchaczom przed zajęciami /10 minut/ nie pozwala na dokonanie tej czynności w dostatecznym zakresie. Por. Sprawozdanie z badań - załącznik 3.

sposób polegający na wyznaczaniu słuchacza do pracy w roli dowódcy pułku nie określając zakresu tej pracy. Po wyczerpaniu czynności obejmujących rekonesans wykładowcy z reguły wysłuchują uwag grupy i podsumowują pracę słuchacza ustosunkowując się również do uwag grupy. Uwagi grupy oraz wykładowcy dotyczą przeważnie niedociągnięć w zakresie kolejności referowania, a także wskazania tych elementów, których dowódca nie wskazał, np. nie wskazał prawej linii rozgraniczenia, nie określił kierunku prawdopodobnego kontrataku odwołu brygadowego nieprzyjaciela itp.

Uogólniając można stwierdzić, że zasadniczy problem w nauczaniu słuchaczy rekonesansu tkwi w sposobie stosowania zabiegów dydaktycznych, w wyniku których słuchacze wytworzą sobie obraz sytuacji i w jej świetle opanują kolejność czynności i wyczerpią zakres rekonesansu.

W wyniku eksperymentu okazało się, że ukierunkowanie słuchaczy do przemyślenia konkretnych problemów w terenie pozwoliło im /słuchaczom/ trafnie wnioskować co do zakresu czynności dowódcy pułku w rekonesansie. Słowem - słuchacze w wyniku przemyśleń, bezpośrednio w terenie, wytworzyli sobie w imaginacji obraz walki.

Eksperyment wykazał, że stosowanie takich zabiegów dydaktycznych jest wskazane szczególnie w zajęciach grupowych, w których nauczaniem objęte są praktyczne czynności dowódcy pułku.

Z powyższych badań nasuwają się następujące zasadnicze wnioski:

1. Niezależnie od odpowiedniego ukierunkowania słuchaczy podczas konsultacji, za nieodzowne należy uznać uczenie procesu myślowego w zakresie praktycznych czynności dowódcy w terenie.

2. W zajęciach przeznaczyć niezbędną ilość czasu do indywidualnego przygotowania się słuchaczy do pracy w roli dowódcy.

3. W terenie trudnym z punktu widzenia prowadzenia działań bojowych pomocnym w nauczaniu jest prowadzenie taktycznej oceny terenu bezpośrednio przed rekonesansem.

Sprawozdanie

z badań procesu nauczania słuchaczy I kursu WL

Cel badań: Określić zakres i sposoby nauczania organizacji współdziałania w terenie.

Zadania badawcze: 1. Ustalić problemy wymagające nauczania w terenie.
2. Opisać stosowane sposoby nauczania organizacji współdziałania podczas zajęć w terenie.

Metoda badawcza: Obserwacja zajęć.

Dane ogólne:

1. Liczba zajęć badanych:

w ów. 104G - 2

 w ów. 108G - 2

 w ów. 106D - 4

 w ów. 111D - 3

Razem badano 11 zajęć

2. Data badania:

19.2; 27.4; 4.3; 25.5.1981 r.

3. Zespół badawczy:

Oficerowie - Józef Łazarek, Józef Niedźwiedź, Józef Pająk,
Jacek Pawłowski, Bogdan Szulc.

Opis przebiegu badań

Przed badaniem zajęć przeprowadzono instruktaż z oficerami prowadzącymi badania.

Czynności badających polegały na dokładnym sprawdzeniu treści nauczania oraz stosowanych sposobów organizacji współdziałania.

W zajęciach grupowych zwrócono uwagę przede wszystkim na sposoby podejścia wykładowcy do nauczania tej problematyki w poszczególnych etapach walki. W zajęciach dowódczo-sztabowych natomiast skoncentrowano się na obserwacji sposobów powiązania zadań bojowych z omówieniem działania elementów ugrupowania pułku.

Wyniki badań

Badania zajęć grupowych wykazują, że wykładowcy jednolicie realizują ustalenia co do kolejności omawiania współdziałania w danym etapie, a więc: cel działania pułku oraz sposób wykonania zadania przez poszczególnych wykonawców.

W odniesieniu do celu działania pułku w danym etapie - badania wykazują rozbieżności w jego formułowaniu.

W większości zajęć /8 na 11 badanych/ formułowany cel działania odpowiada na pytanie: "co mam zrobić", gdy tymczasem powinno być: "co chcę osiągnąć". Okazuje się, że sposób formułowania celu jest ważny ze względu na następstwa, bowiem po określeniu celu dowódca omawia sposoby wykonania zadania.

Jeśli cel określono wadliwie słuchacze podczas omawiania sposobu działania jak gdyby "gubią" sprawy najważniejsze, a mianowicie efekt działania jaki ma uzyskać każdy z działających elementów ugrupowania.

Typowy przykład /z zajęć ćwiczenia 104G odbytego w dniu 19.2.1981 r./: Cel pierwszego etapu określono: "celem działania jest pod osłoną ognia artylerii przegrupować bataliony I rzutu do rubieży wejścia do walki". Powinno być: "celem działania jest obezwładnienie ogniem artylerii nieprzyjaciela w czołowych punktach oporu i rozwinięcie batalionów na rubieży ataku".

Badania wykazują, że jeśli cel określono w miarę poprawnie, słuchacze sprawniej omawiają sposób działania, w którym wyraźnie widać dążenie do celu.

Z badań wynika również, że nauczanie wymaga omówienia sposobu działania elementów ugrupowania pułku. W tej dziedzinie słuchacze napotykają trudności głównie ze względu na brak dostatecznej wyobraźni pola walki. To zjawisko sugeruje potrzebę nauczania sposobu stworzenia w umyśle obrazu działania pułku, widzianego całościowo, z oddziaływaniem nieprzyjaciela oraz działaniem elementów ugrupowania dywizji i sąsiadów włącznie. Potrzeba powyższa zrodziła się także podczas badania problematyki rekonesansu /por. załącznik 6/.

W kwestii sposobów nauczania organizacji współdziałania badania wykazują stosowanie przez wykładowców dwóch zasadniczych

sposobów:

1/ polega na tym, że w danym etapie omawia się sposób działania każdego elementu ugrupowania oddzielnie wskazując na jego czynności od początku do końca etapu.

Na przykład: 1 bp rozpoczyna marsz o 5.30 drogą A, B, C. O 6.25 osiąga rubież rozwinięcia w kolumny kompanijne; o 6.45 osiąga rubież rozwinięcia w kolumny plutonowe; pod osłoną lasu wchodzi do doliny rozwijając się w linię wozów itd. Podobnie pozostałe elementy.

Sposób ten stosowano w 5 zajęciach;

2/ polega na wskazaniu czynności kilku elementów ugrupowania w określonym czasie lub w odniesieniu do rubieży. Na przykład: ...o 6.25 1 i 3 bp osiągają rubież rozwinięcia w kolumny kompanijne, artyleria rozpoczyna II NO, 2 koz i OPpano niszczą środki ogniowe nieprzyjaciela w swoich pasach ognia, 2 bp osiąga skraj lasu itd.

Sposób ten stosowano w 6 zajęciach.

Okazuje się, że jeden i drugi sposób są celowe w zależności od charakteru działania pułku, zaistniałej sytuacji taktycznej, a przede wszystkim od potrzeb zrozumienia przez podwładnych idei działania pułku.

Z badań wynikają następujące wnioski:

1. W nauczaniu organizowania współdziałania należy eksponować zrozumienie celu działania oraz poprawność jego formułowania.
2. Omówienie współdziałania powinno poprzedzać wytworzenie w wyobraźni słuchaczy modelu walki.

Sprawozdanie

z badań procesu nauczania słuchaczy I kursu WL

Cel badań: Określić zakres nauczania słuchaczy rozwiązywania problemów zaistniałych w toku realizacji zadania bojowego.

Zadania badawcze: 1. Zbadać sposób rozwiązywania sytuacji dynamicznej.
2. Zbadać metody nauczania pracy dowódcy pułku w toku walki.

Metoda badawcza: Obserwacja, zajęć.

Dane ogólne

1. Liczba zajęć badanych

w 1981 r. w ów. 102G - 2

w ów. 104G - 2

w ów. 106D - 6

Razem badano 10 zajęć

2. Data badania

7.1; 23.1; 7.3; 8.3.1981 r.

3. Zespół badawczy:

Oficerowie: Jan Falkowski, Mieczysław Karasiewicz, Józef Łazarek, Józef Niedźwiedź, Jacek Pawłowski, Bogdan Szulc.

Opis przebiegu badań

Oficerom udzielono szczegółowego instruktażu przed badaniami zajęć. Wyniki obserwacji zbierano natychmiast po zakończeniu zajęć. Obserwacja polegała głównie na stwierdzeniu sposobu pracy dowódcy jaki stosuje wykładowca podczas rozwiązywania sytuacji dynamicznej, a także na ustaleniu liczby problemów wymagających nauczania.

Wyniki badań

Obserwacja wykazuje, że zajęcia z dynamiki walki mają dwójaki charakter. Jedne /zwane dalej A/ polegają na wdrażaniu do reali-

zacji w terenie decyzji podjętej z mapy podczas nauki własnej /w ćwiczeniu dowódczo-sztabowym na SD/. Drugie /zwane dalej B/ obejmują całość pracy dowódcy, tzn. słuchacze otrzymują sytuację w terenie podczas zajęć.

W zakresie pierwszego zadania badania wykazują, że w większości podczas zajęć przyjmuje się następującą kolejność rozwiązywania sytuacji:

W zajęciach typu A:

- ocena nieprzyjaciela, tzn. udokładnienie w terenie wniosków z mapy;
- ocena możliwości pododdziałów pułku;
- ocena terenu /niekiedy/;
- precyzowanie decyzji w terenie;
- stawianie zadań bojowych;
- organizowanie współdziałania.

W zajęciach typu B kolejność jest analogiczna z tym, że zakres ocen znacznie szerszy.

Okazuje się, że zasadniczą trudność, na jaką napotykają słuchacze w wypracowaniu decyzji, jest wynikiem szablonowego podejścia do oceny sytuacji. Słuchacze nie dostrzegają potrzeb znalezienia problemu i prowadzenia oceny wokół jego rozwiązania.

Konsekwencją takiego postępowania jest wcielanie decyzji dynamicznej do realizacji, gdzie zadania stawia się również tym pododdziałom /elementom ugrupowania pułku/, którym dotychczasowe zadania nie uległy zmianie. Jest to swego rodzaju powtórzenie dotychczasowego zadania.

Dla przykładu stawiano takie zadania:

- 2 bp przyspieszyć natarcie;
- CPpanc przesunąć się za 5 kp jak dotychczas;
- 1 bp nadal bronić uporczywie zajętego rejonu itp.

W zakresie organizacji współdziałania słuchacze mieli trudności określania celu działania, a zwłaszcza podziału omawianego współdziałania na etapy.

Powyższy sposób rozwiązywania sytuacji stwierdzono w 7 przypadkach /na 10 badanych/.

W pozostałych zajęciach stosowano sposób polegający na ocenie sytuacji wokół zmian miażdżących podczas walki. Określono zatem problem jako stanąk przed pułkiem, następnie oceniono możliwość jego rozwiązania. Zadania natomiast stawiano tym podobnym działom, które bezpośrednio angażowane do rozwiązania problemu oraz tym, których zadania uległy zmianie.

W zajęciach prowadzonych powyższym sposobem słuchacze nie mieli większych trudności w organizowaniu współdziałania dostrzegając jego cel i zakres omawiania czynności.

Z punktu widzenia nauczania a także potrzeb pracy dowódcy, sposób drugi jest celowy i bardziej zbliżony do realnej sytuacji pola walki. Potwierdzają to wyniki badań w zakresie drugiego zadania.

Obserwacja w tym zakresie wykazuje, że sposoby nauczania ściśle łączą się ze sposobami rozwiązywania sytuacji.

Niedomagania w tym zakresie polegają głównie na niedostrzeganiu potrzeb ukierunkowania słuchaczy do rozważań wokół problemu. W niektórych zajęciach /chodzi o wspomnianych 7 zajęć/ dochodzi się, co prawda, do przedstawiania problemu, jednakże dopiero na podstawie wniosków całościowo przeprowadzonej oceny sytuacji. Zauważono przy tym, że problem jest niewłaściwie sformułowany. Jest on po prostu odpowiednikiem nazwy zagadnienia zajęć a nie problemem do rozwiązania przez dowódcę pułku. Np. głównym zagadnieniem zajęć /zgodnie z programem szkolenia/ jest odparcie kontrataku z miejsca. W ślad za tym w zajęciach przyjął się, że problemem dla pułku jest odparcie kontrataku z miejsca. Albo - zagadnienie brzmi: wysłanie oddziału wydzielonego, problem w zajęciach brzmi analogicznie.

Na podstawie powyższych spostrzeżeń można dojść do wniosku, że kwestia umiejętności określania problemu pola walki oraz prowadzenie rozważań /ocen/ wokół problemu jest mało znana i nie zawsze dostatecznie rozumiana przez słuchaczy a także niektórych wykładowców.

Wyniki badań sugerują następujące zasadnicze wnioski:

1. Zajęcia z dynamiki walki wymagają nauczania w dwóch sferach: pierwsza - umiejętności dostrzegania problemu jako przeszkody w wykonaniu zadania przez pułk, druga - umiejętności prowadzenia oceny sytuacji wokół znalezienia dróg rozwiązania problemu.

2. Wcielanie decyzji dynamicznej do realizacji wymaga nauczania słuchaczy pracy w ograniczonym czasie i stawiania zadań o treści adekwatnej do problemu.

WYKAZ LITERATURY

1. J. BARTECKI. Aktywizacja procesu nauczania przez zespoły uczniowskie. Warszawa 1966 r.
2. J. BOGUSZ. Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1969 r.
3. J.S. BRUNER. W poszukiwaniu teorii nauczania. Warszawa 1974r.
4. W. BUDOHOWSKA, Z. WŁODARSKI. Psychologia uczenia się. Warszawa 1977 r.
5. D. BUTLER, H. KURKOWSKA, H. SADKIEWICZ. Kultura języka polskiego. Warszawa 1976 r.
6. R. DESCARTES. Rozprawa o metodzie. Warszawa 1981 r.
7. S. GARCZYŃSKI. Sztuka myślenia i słowa. Warszawa 1976 r.
8. Instrukcja o organizacji procesu kształcenia w szkołach i ośrodkach wojskowego szkolnictwa zawodowego. Warszawa 1976 r. Szkol. 541/76.
9. Z. KLEMENTOWICZ. Ze studiów nad językiem i stylem. Warszawa 1969 r.
10. W. KOCHAŃSKI, O. KOSZUTSKA, Z. LISTKIEWICZ. Sekrety żywego słowa. Warszawa 1974 r.
11. T. KOTARBIŃSKI. O pojęciu metody. Warszawa 1957 r.
12. J. KOZIELECKI. Nauka i osobowość. Warszawa 1979 r.
13. J. KRAM. Gawędy o żywym słowie. Warszawa 1976 r.
14. Z. KRASZEWSKI. Logika nauka rozumowania. Warszawa 1975 r.
15. K. KRUSZEWSKI. Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym. Warszawa 1972 r.
16. Cz. KUPISIEWICZ. Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1978 r.
17. H. KURKOWSKA, St. SKORUPKA. Stylistyka polska. Warszawa 1959r.
18. T. LEWOWICKI. Indywidualizacja kształcenia. Warszawa 1977 r.
19. Cz. MATUSEWICZ. Humor, dowcip, wychowanie - analiza psychospołeczna. Warszawa 1976 r.
20. Z. MYŚLAKOWSKI. Kształcenie i doświadczenie. Warszawa 1961r.
21. Z. MYŚLAKOWSKI. Wprowadzenie do teorii nauczania. Warszawa 1961 r.
22. B. NAWROCZYŃSKI. Zasady nauczania. Wrocław, Warszawa, Kraków 1961 r.

23. T. NOWACKI. Dydaktyka wojskowa. Warszawa 1966 r.
24. A. NOWICKI. Nauczyciele. Lublin 1981 r.
25. W. OKOŃ. Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1971 r.
26. W. OKOŃ. Proces nauczania. Warszawa 1965 r.
27. W. OKOŃ. Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana.
Warszawa 1970 r.
28. Pedagogika. Warszawa 1977 r.
29. J. REYKOWSKI, G. KOCHAŃSKA. Szkice z teorii osobowości.
Warszawa 1980 r.
30. J. RUDMAŃSKI. O dobrym wychowaniu i kształceniu. Kryteria
moralne i prakseologiczne. Warszawa 1978 r.
31. W.W. SAWYER. Matematyka nauką przyjemną. Warszawa 1974 r.
32. K. SKARŻYŃSKA. Spostrzeganie ludzi. Warszawa 1981 r.
33. S.J. SOKOŁOWSKI. Logika w dowodzeniu i kierowaniu. Warszawa
1972 r.
34. K. SOŚNICKI. Dydaktyka ogólna. Toruń 1948 r.
35. A. SYNOWIECKI. Byt i myślenie. U źródeł marksistowskiej
ontologii i logiki dialektycznej. Warszawa 1980r.
36. J. VENDRYŚ. Język. Warszawa 1956 r.
37. J. ZAKRZEWSKI płk dr, St. DROZD ppłk dypl. Metody i formy
szkolenia wojskowego. Warszawa 1967 r.
38. J. ZAKRZEWSKI płk doc.dr. Wybrane zagadnienia z dydaktyki
wojskowej. Warszawa 1974 r.
39. A. ZDANTIUKIEWICZ. Z zagadnień kultury języka. Teoria - prak-
tyka - szkoła. Warszawa 1973 r.

Wydrukowano w 5 egz.

Egz. nr 1-5-Bibl. Nauk. OZS

Wyk. ppłk Sznajder

Druk. M.W.R., dn. 7.9.82

Druk. ASG WP, nr pf-1492/WW

